

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia
Programa de Pós-Graduação em Educação Física



Tese de Doutorado

**Trabalho e Educação Física no contexto de Crise do Capital, Indústria
4.0 e Ideologia Pós-Moderna**

Fabício Krusche Ramos

Pelotas, 2024.

Fabício Krusche Ramos

**Trabalho e Educação Física no contexto de Crise do Capital, Indústria 4.0 e
Ideologia Pós-Moderna**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor Em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Giovanni Felipe Ernst Frizzo

Pelotas, 2024

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

R175t Ramos, Fabricio Krusche

Trabalho e Educação Física no contexto de Crise do Capital,
Indústria 4.0 e Ideologia Pós-Moderna
[recurso eletrônico] / Fabricio Krusche Ramos ; Giovanni Felipe Ernst
Frizzo, orientador. – Pelotas, 2024.
158 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação
Física, Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia, Universidade
Federal de Pelotas, 2024.

1. Trabalho. 2. Educação Física. 3. Crise do Capital. 4. Ideologia Pós-
Moderna. I. Frizzo, Giovanni Felipe Ernst, orient. II. Título.

CDD 796

Elaborada por Daiane de Almeida Schramm CRB: 10/1881

Fabício Krusche Ramos

Trabalho e Educação Física no contexto de Crise do Capital, Indústria 4.0 e Ideologia Pós-Moderna

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção de grau de Doutor em Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas.

Pelotas, 13 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profº. Dr. Giovanni Felipe Ernst Frizzo (Orientador)

Doutor em Ciências do Movimento Humano pela universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profº. Dr. Edson Marcelo Hungaro

Doutor em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas

Profº. Dr. Billy Graeff Bastos

Doutor em Sociologia do Esporte pela Loughborough University (Inglaterra)

Profº Dr. João Francisco Magno Ribas

Doutor em Educação Física pela Unbiversidade Estadual de Campinas

DEDICATÓRIA

- Dedico essa tese ao Professor Milton Biscaino Sobrinho, nosso querido professor Zazá (in memoriam), colega de profissão, amigo e compadre que sempre esteve de peito aberto nas batalhas por um mundo mais justo, pela parceria, amizade, conselhos e companheirismo;
- Aos milhares de trabalhadores em educação desse país que, mesmo enfrentando condições precárias de trabalho, acreditam que a educação é um poderoso instrumento de transformação social.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de uma jornada formativa prolongada, caracterizada por um empenho contínuo em adquirir conhecimento, amadurecer ideias e desenvolver-se nas dimensões pessoal, social e intelectual. Durante o processo de construção acadêmica e científica, houve a oportunidade de estabelecer conexões valiosas com várias pessoas e organizações que, de diferentes maneiras, tiveram um papel importante na sua realização. Apesar da impossibilidade de citar todos e todas que contribuíram, algumas dessas interações deixaram marcas especialmente significativas ao longo do caminho. Portanto, agradeço:

- à minha filha Cecília, que, parafraseando a professora Ingrid Marianne Baecker, é uma amor que derrama;
- à minha esposa, companheira de jornada, meu reconhecimento e meu amor, mesmo nos momentos imperfeitos e nas surpresas que a vida nos revela;
- aos meus pais, pelo incentivo nos meus estudos iniciais;
- ao meu orientador, professor Dr. Giovanni Frizzo, um companheiro de lutas, pela orientação e pelo apoio nos momentos de imensa dificuldade;
- à banca examinadora, professor Dr. Marcelo Húngaro, professor Dr. Billy Graeff e professor Dr. João Francisco Magno Ribas, suas contribuições foram fundamentais para o êxito dessa tese;
- ao médico psiquiatra Renan Seligman, pelo apoio incondicional nos momentos de adoecimento mental;
- à psicóloga Lígia Andréa Ferrony Rivas, pelas conversas, conselhos, sugestão de caminhos a seguir e pelo suporte emocional tão necessário nos momentos de crises e dúvidas;
- à Universidade Pública, laica, de qualidade e socialmente referenciada, vida longa;
- aos amigos que a Educação Física me proporcionou, em especial Edson Patta Coffi, Emerson Menezes, Rodrigo Barbela Palmeiro e Luiz Euclídes Castiglione Silveira;

- aos colegas e alunos da E.E.E.M. Cilon Rosa, em especial a coordenação pedagógica, vices-diretores e a diretora Maribel Dal Bem pela compreensão e apoio ao longo dessa jornada;
- e por último e não menos importante, à Buza, Pitita e Preta, nossas filhas de quatro patas que sempre estiveram ao meu lado, literalmente.

RESUMO

RAMOS, Fabrício K. **Trabalho e Educação Física no contexto de Crise do Capital, Indústria 4.0 e Ideologia Pós-Moderna**. Orientador: Giovanni Felipe Ernst Frizzo. 2024. 164 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, 2023.

Este estudo tem por objetivo analisar as transformações do mundo do trabalho e seus impactos nas políticas educacionais, com ênfase na Educação Física, no contexto das crises do capital, da Indústria 4.0 e do avanço da pós-modernidade. No âmbito da Educação Física, tais transformações são observadas na implementação de políticas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, que introduzem uma abordagem tecnicista e utilitarista, alinhada às necessidades de uma economia neoliberal. Essa orientação tende a restringir a área ao desenvolvimento de competências operacionais, desconsiderando sua potencialidade para a formação humana e crítica dos estudantes. Nesse sentido, buscou-se compreender como as diretrizes educacionais refletem as contradições do modelo capitalista e contribuem para a reprodução das desigualdades sociais. Paralelamente, o avanço do irracionalismo pós-moderno se apresenta como uma estratégia ideológica que reforça a adaptação aos ideários burgueses da contemporaneidade. Ao fragmentar o conhecimento e enfraquecer narrativas críticas, o pós-modernismo atua como um instrumento que dificulta a resistência organizada, promovendo a aceitação passiva das condições impostas pelo sistema dominante. Diante do exposto, conclui-se que a luta por uma educação e uma Educação Física comprometidas com a emancipação humana é uma tarefa urgente frente às condições impostas pelo neoliberalismo, pela lógica mercantil e pela fragmentação promovida pelo pós-modernismo. Reafirmar a centralidade do conhecimento científico sistematizado significa não apenas resistir às investidas do capital, mas também construir alternativas concretas para transformar a realidade. É nessa perspectiva que a Educação Física, compreendida como práxis pedagógica e social, pode assumir um papel estratégico na promoção de uma formação crítica e na luta por condições de vida mais justas e dignas. Ao final, este estudo defende que, ao reconhecer o movimento historicamente produzido como expressão das relações sociais e potencial espaço de resistência, a Educação Física transcende sua função técnica e se posiciona como um instrumento de enfrentamento às desigualdades e à exploração. Assim, insere-se no projeto de construção de uma sociedade que se oriente pela justiça social, pela igualdade e pela emancipação coletiva, apontando para um futuro onde o conhecimento e a educação estejam a serviço da superação do sistema vigente e da conquista de uma vida plena para todos os trabalhadores.

Palavras-chave: Trabalho; Educação Física; Crise do Capital; Ideologia Pós-Moderna.

Abstract

Work and Physical Education in the context of the capital crisis, Industry 4.0 and post-modern ideology

This study aims to analyze the transformations in the world of work and their impacts on educational policies, with an emphasis on Physical Education, in the context of the crises of capital, Industry 4.0, and the advancement of postmodernity. In the field of Physical Education, such transformations are observed in the implementation of policies like the National Common Curricular Base (BNCC) and the High School Reform, which introduce a technicist and utilitarian approach aligned with the needs of a neoliberal economy. This orientation tends to restrict the area to the development of operational skills, disregarding its potential for students' humanistic and critical formation. In this sense, the aim is to understand how educational guidelines reflect the contradictions of the capitalist model and contribute to the reproduction of social inequalities. At the same time, the advance of postmodern irrationalism presents itself as an ideological strategy that reinforces adaptation to the bourgeois ideals of contemporaneity. By fragmenting knowledge and weakening critical narratives, postmodernism acts as a tool that hinders organized resistance, promoting the passive acceptance of conditions imposed by the dominant system. In light of the above, it is concluded that the struggle for education and Physical Education committed to human emancipation is an urgent task in the face of conditions imposed by neoliberalism, mercantilist logic, and the fragmentation promoted by postmodernism. Reaffirming the centrality of systematized scientific knowledge means not only resisting the attacks of capital but also building concrete alternatives to transform reality. From this perspective, Physical Education, understood as pedagogical and social praxis, can play a strategic role in promoting critical education and the fight for fairer and more dignified living conditions. Finally, this study argues that by recognizing historically produced human movement as an expression of social relations and a potential space for resistance, Physical Education transcends its technical function and positions itself as an instrument to confront inequalities and exploitation. Thus, it is inserted into the project of building a society oriented toward social justice, equality, and collective emancipation, pointing to a future where knowledge and education are at the service of overcoming the current system and achieving a full life for all workers.

Keywords: Work; Physical Education; Crisis of Capital; Postmodern Ideology.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	9
1.1 Objetivos.....	14
2 . Metodologia.....	16
3. Trabalho e Capital: uma introdução.....	23
4. Relação Trabalho e Educação: o mercado como balizador da formação.....	33
5. Capital Trabalho e Educação em tempos de Crise: Neoliberalismo, pós-modernidade e indústria 4.0.....	40
6. O Irracionalismo Pós-Moderno como ideologia de um mundo em Crise.....	54
6.1 A pós-Modernidade e a Educação Física.....	69
7. A Indústria 4.0 e a Pós-Modernidade na Política Educacional para a Educação Física.....	75
7.1 Base Nacional Comum Curricular.....	75
7.2 Os desdobramentos da Reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/17).....	80
8. Do Trabalho Ontológico ao Fetiche da Uberização: A Educação Física no rol da precarização	94
9. CONCLUSÃO.....	118
10. REFERÊNCIAS.....	142

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo surge em um momento que a Educação Física passa por reformas estruturais, tanto na formação inicial, como na educação básica. Essas reformas, atravessadas pela reestruturação produtiva com base na indústria 4.0, pelo relativismo e pela fragmentação do conhecimento originado por concepções da pós-modernidade, trazem inúmeras incertezas sobre como essas transformações operam no plano teórico e, também, como isso influencia a sua prática na escola e fora dela, ou seja, em sua práxis.

O que segue tem a intenção de apresentar uma breve análise conjuntural do momento atual, no que se refere a relação que se estabelece entre trabalho e educação nos marcos do capitalismo em tempos de pós-modernidade para então situar nesse contexto a nossa problemática de estudo referente à área da Educação Física.

Para Marx (1996), o trabalho é o ponto de partida para a análise da sociedade, em seus aspectos econômicos e sociais, porque ele é a atividade através da qual os seres humanos se relacionam com a natureza e transformam o mundo ao seu redor. Para Marx o trabalho é a atividade que fundamenta a existência humana. Segundo Mészáros (2002), o trabalho e os processos educativos estão profundamente enraizados nos modos de produção sociais. Isso significa que a forma como o trabalho é organizado e a função que ele desempenha na sociedade estão diretamente relacionados ao tipo de sociedade em que vivemos. O mesmo vale para a educação.

Baseados em Saviani (2007), acreditamos que trabalho e educação possuem uma relação direta em seus aspectos ontológicos. Sendo assim, são atividades especificamente humanas que se relacionam, visto que ao produzir a existência por meio do trabalho social, os seres humanos educam-se mutuamente, além de serem educados pelo próprio processo do trabalho.

Porém, o trabalho também adquire um sentido econômico, “como forma histórica das relações sociais sob um modo de produção específico” (MELLO, 2007, p. 3). A forma hegemônica na qual o trabalho se materializa nas sociedades capitalistas se dá pelo processo de compra e venda da força de

trabalho, regulamentada na forma de emprego. E é nesse sentido que se estruturam as práticas de profissionalização, de formação profissional, como pré-requisitos para a preparação ao exercício do trabalho.

Em meio a esse contexto, avança o processo da divisão do trabalho e com ele as concepções ideológicas. Entre estas, a retirada da centralidade da categoria trabalho. Esse processo configura o que Moraes (1996) já chamava de crise nas ciências sociais, na história e na filosofia e o aparecimento do projeto pós-moderno que anuncia a *transição para uma nova era*, uma *sociedade pós-industrial* e o *fim da história*. Essa concepção tem, enquanto fim, levar a humanidade a pensar, de maneira ilusória, que as mudanças não são históricas e sim características do presente, de uma nova ordem e base. Para a autora, ao contrário, tais elementos indicam e expressam um momento particular e complexo da reestruturação do próprio capitalismo. Vejam que Moraes (1994), já no início dos anos 90, como pesquisadora da área educacional, afirma que, ao negar uma teoria da verdade, relativizando-a, os pós-modernos também não podem falar em exploração, pois os explorados perdem nesse contexto a sua melhor arma, a de dizer o que realmente aconteceu, simplificando os fatos em estórias, presas a limites e discursos particulares.

Souza (2009), ao analisar o contexto da produção intelectual da Educação Física, constata que se apresentam discursos elaborados, sustentados teoricamente pela condição pós-moderna, onde são propostos à área ideários como "o pluralismo e a diversidade": A autora cita Lima (2000, p. 75), como uma dessas expressões, quando este diz que:

O pluralismo que decorre dessa perspectiva-compreendido como prática das diversidades, tolerância e respeito para com as diferenças-alarga e, sobretudo reformula o campo da Educação Física. A ideia de pluralismo aponta também no sentido se desfazer a rigidez dos territórios disciplinares, até mesmo porque o conhecimento pós-moderno tende a não ser mais disciplinar, em que os temas (sem referência a uma base disciplinar estável, definida) funcionam como galerias por onde transitam os saberes.

E, como nos diz Escobar (1997, p.153), sobre a área da Educação Física:

Não é gratuito o bombardeio ideológico dos intelectuais que, engrossando a fila dos esqueçam o que eu disse, procuram esconder os rumos que o capitalismo determina para a educação, apontando, por exemplo, que: A questão do conhecimento é vital para o exercício

da cidadania política num mundo que deixa de ser marcado por bipolaridades excludentes - capital x trabalho, classe dominante x classe dominada.

Sendo assim, podemos dizer que, não apenas no atual momento, mas ao longo de sua história, a Educação Física foi a materialização, em sua forma e conteúdo, das maneiras como os “seres humanos se relacionam com o modo societário capitalista” (MELLO, 2014, p.10). Dessa forma, as modificações ocorridas no ordenamento de suas disposições legais também acompanham o interesse dessa mesma organização social.

Em estudos mais recentes, Nozaki (2004), Both (2009), Souza (2009), Frizzo (2012), analisam a produção de conhecimento da área, à luz da categoria do Mundo do trabalho, demonstrando o quanto a área vem acompanhando as transformações deste e, mais uma vez, a Educação Física passa a contribuir significativamente nesse processo através da fragmentação do conhecimento que se expressa na separação da área em Licenciatura e Bacharelado; através do aparecimento e desaparecimento de práticas corporais, tais como, ginástica aeróbica competitiva, calistenia clássica, bodybuilding, entre outros, demonstrando o vínculo com a superficialidade mercadológica; através de relações precárias com o mundo do trabalho, entre outros aspectos.

Souza e Ramos (2017), ao analisarem a Educação Física, através do *novo* ensino médio, constataam, baseados em Frigotto (2011), que a área se encontra inserida no processo de ensino das competências, que contribuem para moldar a personalidade dos trabalhadores para que estes demonstrem responsabilidade, iniciativa, comunicação, empreendedorismo e que possam responder positivamente ao aparecimento das crises cíclicas. Portanto, a Educação Física, continua, de maneira hegemônica, construindo a sua história vinculada ao movimento do capital.

Essa relação direta que a área tem com a conservação do modelo econômico passa pela própria concepção que se tem de trabalho no capitalismo, pois essa concepção é produto direto da própria historicidade do trabalho ao longo dos séculos, ou seja, tem relação direta com as formas de organização dos modos de produção, com a organização estrutural da própria sociedade, e paralelamente como o conhecimento se estruturou nesses períodos. Com efeito, podemos dizer que o estabelecimento dessas concepções serviu como

arrazoamento das relações de poder, que por sua vez foram moldadas por interesses econômicos, políticos e ideológicos.

Sob a égide do capitalismo e em função das contradições que são próprias, sobretudo, da ideologia capitalista, o trabalho, através da reestruturação imposta pelo sistema, tem na diminuição dos postos regulares de emprego, no aumento do trabalho parcial, ou mesmo em subcontratações, uma marca do período de acumulação flexível. Com efeito, isso promove a ideia de que o trabalhador deve ser *empreendedor de si mesmo*. Isso implica a responsabilidade individual pelo sucesso no mercado, o que pode levar a auto exploração, onde o trabalhador sente a necessidade de constantemente melhorar, aprender novas habilidades e se manter competitivo, mesmo que isso signifique sacrificar seu bem-estar pessoal. Com efeito, os trabalhadores são incentivados a adotar a flexibilidade como uma virtude, ajustando constantemente suas expectativas e disposições para se adequar às demandas voláteis do mercado de trabalho.

A caracterização acima descrita, que compõe as novas relações como o trabalho se estabelece no século XXI, traz consequências também para a Educação Física. Se, ao longo das décadas, nossa área esteve comprometida com a sustentação/manutenção do sistema capitalista, agora, com a mais recente reconfiguração do modo de produção, a Educação Física, em função das diferentes demandas, sob um ponto de vista imediato, perde essa centralidade (NOZAKI, 2004).

Sobre isso, Nozaki (2004, p. 7), diz que:

Ao mesmo tempo em que o campo educacional se reconfigura atualmente para formar um trabalhador polivalente, com capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica, interatividade e decisão, por outro lado, a educação física gestada pelos modelos hegemônicos foi sempre vista como uma disciplina reprodutora de movimentos. Para esta nova perspectiva, ela acabou perdendo, sob um ponto de vista imediato, sua centralidade na composição do projeto dominante, como historicamente costumou ter.

Se a Educação Física perde sua centralidade na composição do projeto dominante com a chegada da era da acumulação flexível, esse quadro, que tem suas raízes no desenvolvimento tecnológico, no qual estamos cada vez mais

imersos em ambientes virtuais, tende a se agravar. Segundo Keen (2012)¹ essa nova realidade tem possibilitado que as pessoas estejam em todos os lugares, sem estarem em lugar algum, onde não sabemos a diferença entre o que é real e o que é falso. Na era digital, amplamente facilitada pelo capitalismo globalizado, as tecnologias da informação e da comunicação têm permitido que as pessoas *estejam em todos os lugares*, mas, paradoxalmente, *sem estarem em lugar algum*. Isso se refere à capacidade de comunicação instantânea e de acesso a informações e interações de qualquer parte do mundo, a qualquer momento.

Com a total implementação da quarta revolução industrial, a chamada indústria 4.0 está cada vez mais presente em nosso *dia a dia*², e, “diferentemente de outras revoluções tecnológicas, essa tem a singularidade de, pela primeira vez, atingir todos os ramos da economia capitalista ao mesmo tempo” (FESTI, 2020, p. 149). Essa característica da era da acumulação flexível combina “formas *polivalentes, multifuncionais, qualificadas*, com formas *terceirizadas, rotativas, precarizadas de trabalho*” (TONELO, 2020, p. 141).

Outra categoria central de que tratamos aqui, como consequência do avanço das teorias pós-modernas, é a relativização e fragmentação do conhecimento. Ao tratar todas as formas de saber como se tivessem o mesmo valor, independentemente dos métodos e critérios que as sustentam, perdemos a noção entre ciência e opinião, comprometendo a valorização do conhecimento científico sistemático, que é construído com base em métodos rigorosos de investigação e validação. A consequência é uma redução do rigor acadêmico e uma maior aceitação de visões não fundamentadas ou pseudocientíficas. Quando o conhecimento científico é tratado de forma fragmentada e relativizada, reproduzimos e legitimamos as desigualdades sociais (DUARTE, 2008). Nesse

¹ A citação de Keen (2012) está inserida em um contexto mais amplo de crítica à sociedade contemporânea, particularmente à maneira como o capitalismo, em sua fase atual de acumulação flexível, tem influenciado as percepções de realidade e a experiência subjetiva dos indivíduos.

² A Quarta Revolução Industrial, também conhecida como Indústria 4.0, representa uma transformação radical na forma como as indústrias e as sociedades funcionam, impulsionada pela integração de tecnologias avançadas como inteligência artificial (IA), internet das coisas (IoT), big data, automação, robótica avançada e a computação em nuvem. Essa revolução não apenas está mudando a maneira como os bens são produzidos, mas também está impactando profundamente a economia, o trabalho e a vida cotidiana.

sentido, o papel social da ciência como um instrumento de emancipação perde sua centralidade.

Nesse cenário, onde as relações e os ambientes de trabalho se fazem cada vez mais de maneira autônoma e virtual, são enormes os desafios encontrados para que o objeto de estudo da Educação Física, a saber, a Cultura Corporal (FRIZZO, 2019), não se fragmente nem perca a sua relevância e sua necessidade histórica.

Com base nesses elementos introdutórios apresentados, elencamos o seguinte **problema de pesquisa**: quais as mudanças do mundo do trabalho e da Educação Física no contexto de crise do capital, indústria 4.0 e avanço da pós-modernidade na atualidade?

A **hipótese** que levantamos - em que buscamos compreender os desdobramentos para a Educação Física - é de que a crise do capital movimentou a classe dominante a reconfigurar o padrão de acumulação capitalista em três elementos centrais: a) ampliação da precarização do trabalho e dos direitos sociais; b) modificação das políticas educacionais voltadas aos interesses da Indústria 4.0; c) aprofundamento do irracionalismo pós-moderno como estratégia ideológica da classe dominante.

1.1 OBJETIVOS

Objetivo Geral: Analisar as mudanças do mundo do trabalho e das políticas educacionais para a Educação Física no contexto de crise do capital, indústria 4.0 e avanço da pós-modernidade.

Objetivos específicos:

- Compreender as mudanças do mundo do trabalho oriundas da crise do capital e a reconfiguração da precarização dos direitos sociais;

- Analisar os impactos das mudanças do mundo do trabalho para as políticas educacionais e para a Educação Física através da análise da BNCC e da Reforma do Ensino Médio;

- Compreender como o irracionalismo pós-moderno tem se tornado estratégia ideológica da classe dominante para a adaptação aos ideários burgueses de nossa época.

2. METODOLOGIA

A metodologia, principalmente na pesquisa social, para além de um conjunto de métodos e técnicas que orientam a investigação científica, ou um conjunto de ferramentas para coletar dados ou organizar informações, é um meio para compreender profundamente as estruturas sociais, suas contradições e dinâmicas de transformação. É o meio para desvelar a essência dos fenômenos, indo além das aparências. Nesse sentido, é fundamental considerar a historicidade dos processos e as condições materiais de produção do conhecimento. Isso implica entender que os fenômenos sociais não são estáticos, mas estão em constante movimento e transformação, influenciados por contextos históricos e condições materiais específicas. Assim, a metodologia deve ser capaz de capturar essas mudanças e contradições, oferecendo uma análise que integra o particular ao universal e o abstrato ao concreto.

Para concretização deste estudo, dentro do âmbito metodológico, lançamos mão da filosofia marxista para realização e concretização do caminho investigativo. Nossa opção pelo método marxista se deu pelo fato de que o caminho investigativo implica reconhecer que o conhecimento não é neutro, mas sim profundamente enraizado nas condições históricas e sociais específicas em que é produzido. A produção do conhecimento nessa perspectiva está centrada no materialismo histórico e dialético, o que significa que o foco não está apenas na observação dos fenômenos em si, mas também na compreensão de como esses fenômenos se inserem em um contexto mais amplo de relações sociais, econômicas e históricas (NETTO, 2011).

Quando fazemos uma opção por uma determinada concepção metodológica, jamais podemos desconsiderar todo o arcabouço teórico que compõe tal concepção. Dessa forma, queremos dizer que a apropriação correta do método, trará uma clareza fundamental para ajudar no desvelamento do real e para uma possível transformação prática desta realidade.

Com isso não queremos dizer que a mera explicitação do método contribuirá para a transformação da realidade, porém sem a clareza dos fundamentos de um método para a explicitação da realidade torna-se mais difícil a tarefa de compreensão e transformação do real. Consideramos o método marxiano adequado, na medida em que nos possibilita compreender melhor as contradições da sociedade capitalista (MASSON, 2007, p. 106).

A filosofia marxista entende o conhecimento como um produto histórico e social, não algo abstrato ou separado das condições materiais em que se desenvolve. Isso implica considerar as relações de produção, as condições socioeconômicas e as contradições inerentes ao modo de produção capitalista como determinantes para a formação de ideias, conceitos e práticas sociais. A historicidade é central nessa abordagem. Isso significa que as transformações sociais, culturais e econômicas são vistas como resultados de processos históricos dinâmicos e contraditórios. Nada é estático ou eterno; ao contrário, tudo está em constante movimento e transformação, impulsionado pelas forças materiais e pelas lutas de classes. A produção do conhecimento, nessa visão, não é neutra nem descontextualizada; ela é sempre mediada por práticas sociais que refletem e, ao mesmo tempo, influenciam as condições concretas de existência. Isso demanda uma abordagem crítica, que vá além da descrição dos fenômenos e busque desvelar as relações de poder e dominação subjacentes.

Um dos parâmetros basilares da teoria marxista é a existência do mundo real, material, de que o mundo real e material existe independentemente da consciência ou do pensamento. Dessa forma, o método de análise precisa estar imbricado na perspectiva do pesquisador, isto é, há a necessidade de se conhecer o fenômeno e as suas determinações, ou seja, conhecer a sua ontologia. Sendo assim, o método jamais vai enxergar o objeto como algo isolado, pois na medida que “[...] alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, [...] o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou” (MARX; ENGELS, 2014, p. 22).

Entendemos, com base em Sanfelice (2008), que a concepção materialista tem como um de seus fundamentos básicos a dialética, que vê a realidade como um processo contínuo de transformação, onde nada é estático ou imutável. Esse entendimento é fundamental para compreender a totalidade dos fenômenos sociais, reconhecendo que tudo está em constante movimento e transformação. A dialética materialista, nesse sentido, não é apenas uma metodologia, mas uma maneira de entender o mundo como um conjunto de processos interligados que se desenvolvem, se contradizem e evoluem ao longo do tempo, impulsionados pelas contradições e lutas que emergem das práticas sociais.

A perspectiva dialética materialista, conforme apresentada por Frigotto (1991), coloca o desafio de transcender as aparências imediatas dos fenômenos para alcançar sua essência, que é caracterizada pela complexidade, pelo conflito e pelo dinamismo histórico. Essa abordagem exige do pensamento uma postura crítica e investigativa que vai além da superfície visível das coisas para revelar as relações e contradições subjacentes que impulsionam o movimento da realidade. No marxismo, a concepção dialética sustenta que teoria e prática estão intrinsecamente ligadas e não podem ser dissociadas. Essa abordagem se baseia na ideia de que a prática é o critério fundamental para validar a teoria.

A relação dialética entre a teoria e a prática é fundamental para evitar um reducionismo tanto de um idealismo abstrato quanto de um pragmatismo vazio. A teoria sem prática é considerada estéril, pois não gera mudança; da mesma forma, a prática sem teoria é cega, pois carece de direção consciente. A dialética materialista, portanto, propõe uma relação dinâmica e recíproca onde a teoria orienta a prática e a prática, por sua vez, alimenta e aprimora a teoria (SANCHES VASQUEZ, 1990).

Para Sanches Vasquez (1990) a prática não é apenas uma simples aplicação da teoria, mas uma forma de mediá-la, verificar sua validade e reformulá-la, se necessário. Uma teoria que permanece apenas no plano das ideias sem se materializar na prática carece de verificação real e, portanto, não pode ser considerada verdadeira. A prática, então, é o meio pelo qual a teoria é testada e confirmada, saindo da esfera do pensamento abstrato para impactar o mundo concreto.

Baseados nos estudos de Marx e Engels (1991), concordamos que a práxis é a ideia que fundamenta o conhecimento humano. Nesse contexto, a práxis é entendida como a unidade dialética entre a teoria e a prática — um processo em que o conhecimento não apenas descreve ou interpreta o mundo, mas também o transforma através da ação consciente e orientada. Argumentam ainda que o conhecimento não é algo puramente abstrato ou especulativo; ele está enraizado na prática concreta dos seres humanos. A práxis é a ação transformadora que os seres humanos realizam no mundo, e é através dessa interação com a realidade material que eles desenvolvem o conhecimento. Diferentemente de abordagens filosóficas que separam a teoria da prática, Marx e Engels defendem que o pensamento humano ganha materialidade e

significado por meio das atividades práticas e produtivas. Sobre isso, Konder (2018), diz que:

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 123)

A práxis, então, é o modo pelo qual os seres humanos se engajam com o mundo, influenciam e são influenciados por ele. Esse conceito reflete a visão de que os seres humanos não são meros observadores passivos da realidade, mas participantes ativos que moldam e são moldados pelas condições materiais de existência. A práxis envolve tanto a transformação da natureza — por meio do trabalho, por exemplo — quanto a transformação das relações sociais, ao buscar superar as contradições e as formas de opressão que caracterizam a sociedade.

Um aspecto central da investigação marxista é a análise das contradições internas que emergem das práticas sociais. Marx e Engels (1991) acreditavam que as sociedades são movidas por contradições fundamentais, especialmente aquelas entre forças produtivas e relações de produção, e entre classes sociais. Essas contradições geram conflitos que impulsionam a mudança e a transformação social.

Na investigação de um problema, é importante identificar as reais contradições existentes: quais são as tensões entre diferentes grupos sociais? Como as práticas sociais refletem essas tensões e, ao mesmo tempo, contribuem para mantê-las ou exacerbá-las? O método dialético permite explorar essas contradições de maneira a não apenas descrever os fenômenos, mas também a entender as dinâmicas subjacentes que os impulsionam.

Entendemos que, com a utilização do método dialético, fundado na Práxis a possibilidade de superar as formas idealistas da construção da história são reais. No idealismo, a construção da história tende a ser vista como um processo movido por ideias, conceitos ou *espíritos* (no sentido hegeliano), que guiam e determinam o desenvolvimento dos eventos históricos. Essa visão reduz a realidade material e social a uma mera manifestação de princípios abstratos,

tratando o pensamento como a base de todo o processo de conhecimento e, em última instância, da própria realidade.

Seguindo esse caminho que compreende as dimensões teórico-filosófico-metodológicas, iremos desenvolver uma análise epistemológica, onde, segundo Sanches-Gamboa (2010), esse enfoque situa o estudo do conhecimento dentro da filosofia da ciência, enfatizando como as estruturas de produção do conhecimento estão interligadas com fatores internos e externos, proporcionando uma compreensão crítica e abrangente dos processos científicos. A análise epistemológica sob a dialética materialista não ignora os aspectos internos do conhecimento científico, como os lógicos (estrutura das teorias e argumentos), gnosiológicos (teorias sobre o conhecimento) e metodológicos (abordagens e técnicas de investigação). Ela examina como os métodos científicos são formulados e como as teorias se estruturam logicamente. Além dos aspectos internos, a análise também inclui fatores históricos e sociais, entendendo que o conhecimento científico é moldado por seu contexto histórico, por interesses de classe, por relações de poder e por necessidades sociais e econômicas.

Nesse contexto, investigar a construção do conhecimento em Educação Física sob uma perspectiva histórica e social especialmente no contexto das forças produtivas e suas contradições oferece um entendimento crítico de como a área se desenvolve e é influenciada por contextos socioeconômicos e políticos. A introdução das teorias pós-modernas e a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), juntamente com a Reforma do Ensino Médio no Brasil, marcam uma nova fase nesse processo, trazendo implicações para a Educação Física e suas bases epistemológicas.

Este estudo se caracteriza por uma abordagem descritiva e exploratória, de caráter qualitativo, em que foram analisadas duas políticas educacionais recentes que implicaram alterações significativas para a Educação Física: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve sua versão completa publicizada em 2018, e a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio.

A análise dessas políticas educacionais direcionaram o caminho para a compreensão mais geral das questões conjunturais e estruturais do modo de

produção capitalista na atualidade, em vista de que tais políticas levam a desdobramentos sobre aspectos do mundo do trabalho (na produção da mercadoria, força de trabalho, na escola e na formação docente) e da produção do conhecimento (consolidada pela ideologia pós-moderna) no contexto de crise estrutural do capital.

Por essa razão, nossa análise da política educacional foi acompanhada das análises de políticas e reconfigurações do padrão de acumulação capitalista que modificam sobremaneira a sociabilidade e a organização do trabalho na educação e no geral.

Nosso estudo, portanto, apresenta uma elaboração que possibilita o seguinte caminho: em um primeiro momento analisamos as relações entre trabalho e capital, pois essa relação é um dos pilares fundamentais para a compreensão das dinâmicas econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea. No entanto, para desvendar os elementos que constituem essa relação, é imprescindível voltar-se ao seu desenvolvimento histórico, investigando as condições e fatores que moldaram as formas de produção e reprodução da vida humana ao longo do tempo. Esse movimento histórico não apenas configurou as bases materiais da sociedade, mas também influenciou diretamente as transformações nas necessidades humanas e nos modos como estas são atendidas.

Em um segundo momento analisamos as relações entre trabalho e educação, pois essa relação constitui um eixo central para compreender o desenvolvimento humano ao longo da história. Desde as práticas mais rudimentares até as formas mais complexas de organização social, o trabalho sempre desempenhou um papel educativo essencial, possibilitando a apropriação e a expansão do conhecimento necessário para enfrentar os desafios impostos pela natureza e pela vida em sociedade e como esse mesmo conhecimento é balizado pela relação com o mercado.

Em um quarto movimento, fazemos as análises entre capital, trabalho e educação e suas relações com o neoliberalismo, a pós-modernidade e a indústria 4.0, pois entendemos que a partir da segunda metade do século XX foram feitas transformações profundas e rápidas, caracterizadas pela revolução tecnológica, impactando nas áreas de comunicação, artes e genética. Esse movimento gerou novas formas de interação e alterou radicalmente as estruturas

das instituições sociais, incluindo o trabalho, o mercado e a educação. Ao mesmo tempo, a emergência do conceito de pós-modernidade desafiou as narrativas rígidas e universalistas da modernidade, propondo uma abordagem mais fragmentada, pluralista e subjetiva do conhecimento. O questionamento das verdades absolutas e a valorização da relatividade passaram a ser princípios centrais no pensamento pós-moderno, refletindo-se nas novas práticas sociais e nas formas de organização do trabalho. Nesse contexto, o avanço da Indústria 4.0, caracterizado pela automação, inteligência artificial e integração de sistemas digitais, intensificou os impactos dessas transformações, remodelando as estruturas produtivas e os requisitos educacionais para inserção no mercado.

Em um quinto momento veremos como o irracionalismo pós-moderno serve como um anteparo ideológico para um mundo em crise e sua relação com a Educação Física.

No sexto capítulo veremos as relações entre a indústria 4.0 e a pós-modernidade com as políticas educacionais para a Educação Física. Entendemos serem necessárias essas análises, pois no contexto das transformações sociais e econômicas que marcam a contemporaneidade, a educação tem sido cada vez mais direcionada para atender às demandas do mercado e às exigências de produtividade impostas pelo capitalismo globalizado. Esse movimento é particularmente evidente na implementação de políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reflete a lógica neoliberal ao alinhar os objetivos educacionais às necessidades do mercado de trabalho e à busca por eficiência mensurada por indicadores quantitativos, como o IDEB. Essa perspectiva, influenciada pela ascensão da Indústria 4.0 e pelos paradigmas da pós-modernidade, traz implicações significativas para todas as áreas do ensino, com impactos especialmente sensíveis para a educação física.

Em um sétimo e último movimento veremos as transformações e metamorfoses do trabalho (este em seu sentido ontológico) ao longo do tempo, materializando-se na atual configuração das relações de produção, no fetiche da uberização, onde a Educação Física está inserida no rol da precarização. Nesse capítulo buscamos analisar a trajetória do trabalho, da sua condição ontológica como essência da transformação humana ao fetiche da uberização, destacando como essas mudanças impactam a Educação Física. Discute-se como a

precarização não apenas enfraquece as condições materiais dos trabalhadores, mas também limita a capacidade da área de promover o desenvolvimento integral do ser humano, reforçando a necessidade de resistências coletivas e críticas a esse modelo.

Por fim, veremos, nas análises finais, como essas transformações no mundo do trabalho, acompanhadas pela crise do capital, a implementação da indústria 4.0 e da ideologia pós-moderna impactaram negativamente na área da Educação Física.

3. Trabalho e Capital: uma introdução

Para compreendermos a relação que se estabelece entre trabalho e capital em tempos atuais, necessitamos compreender sua historicidade e seu desenvolvimento. Compreender como nasceram e se desenvolveram historicamente o conjunto de fatores e elementos que contribuíram para produzir as coisas, e como esses processos se entrelaçaram ao longo da história.

Para o desenvolvimento deste capítulo, precisamos, em um primeiro momento, dar significado a esses termos, apropriarmo-nos deles e compreendermos como esses processos contribuíram ou não para a transformação das necessidades humanas.

Nesse processo de apropriação traremos as mediações objetivadas e materializadas pela produção do conhecimento com a intenção de compreender o processo atual da organização do trabalho pedagógico e seus elementos teórico-metodológicos.

Com um olhar atento na história, observamos que o ser humano para sobreviver, sendo ele um ser da natureza e reconhecendo-se como tal, apropria-se dessa mesma natureza, agindo sobre ela de tal forma que ao modificá-la, modifica-se ele próprio enquanto ser humano.

Ao apropriarem-se da natureza, os seres humanos percebem que o trabalho será determinante para seu desenvolvimento como seres peculiares em relação aos outros animais. A descoberta do trabalho marca o início de um ciclo infinito de descobertas. O trabalho é uma atividade exclusivamente humana porque, diferentemente das atividades dos outros animais, que são exclusivamente genéticas e biológicas, o trabalho humano é realizado de maneira articulada.

Para que o trabalho se configure como tal, é necessário que o ser humano consiga idealizar algo em sua mente através de uma prévia ideação e, posteriormente, concretizar essa ideia, transformando matéria orgânica ou inorgânica em um objeto concreto e palpável. Esse processo de idealização e materialização é o que diferencia o trabalho humano, permitindo não apenas a sobrevivência, mas também o progresso contínuo através da criação de novas formas de exploração e alienação, conforme crítica marxista. O trabalho

humano, ao transformar a natureza e criar ferramentas, não apenas atende às necessidades básicas, mas também reflete as relações de produção e os conflitos inerentes ao capitalismo. A apropriação do trabalho pelo capital resulta na alienação do trabalhador, que se vê separado dos frutos de seu labor, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais e econômicas. Essa capacidade de transformar a natureza e criar ferramentas e objetos úteis reflete a singularidade da espécie humana, que usa o trabalho não apenas para suprir necessidades básicas, mas também para moldar e reconfigurar o ambiente ao seu redor de maneiras cada vez mais sofisticadas.

Concordamos com Lukács (2013) quando este entende o trabalho como uma atividade originária, atividade primeira, que contém nela o germe das demais determinações que constituem a essência do que é novo no ser social em relação aos seres orgânicos e inorgânicos. O trabalho, nessa visão, não é apenas uma necessidade econômica, mas um ato criativo e transformador que define a essência da humanidade. Ao moldar a natureza para atender às suas necessidades, o ser humano se distingue de outros seres vivos, que agem predominantemente por instinto, e avança em direção a formas mais complexas e desenvolvidas de organização social. A capacidade de idealizar, planejar e executar ações complexas é o que confere ao trabalho humano um caráter distintivo e inovador. Esse ponto de vista destaca a importância de compreender o trabalho não apenas como uma atividade econômica, mas como um fenômeno essencial que molda a existência e a essência do ser humano.

Em suas análises para investigar a gênese do ser social, Lukács (2013) procura investigar as aproximações e os distanciamentos entre os seres meramente orgânicos e o ser social. Essa gênese sugere a passagem de um nível de ser a outro, contemplando assim, um “salto” - ontologicamente necessário, de um nível de ser qualitativamente diferente, que, ao contrário da continuidade normal do desenvolvimento, representa uma ruptura, não sendo possível, segundo Lukács (2012, p. 312-313) investigar o real momento em que o “salto” ocorre, pois o caráter histórico do ser social impede que haja uma reconstituição literal. Ademais, essa reconstituição, tão procurada pela primeira geração de darwinistas (o elo perdido entre o macaco e os seres humanos), acaba por se tornar impossível, pois as características biológicas podem iluminar somente os estágios de transição, jamais o salto propriamente dito.

[...] todo salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, onde a fase inicial certamente contém em si determinadas condições e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem se desenvolver a partir daquela numa simples e retilínea continuidade (LUKÁCS, 2013, p. 45).

Entendemos que esse “salto ontologicamente necessário”, que eleva o ser social a um patamar qualitativamente e estruturalmente superior às fases anteriores de sua vida orgânica, constitui um processo extremamente lento, e somente pode ser realizado através do e pelo trabalho, pois, “[n]o trabalho estão contidas in nuce todas as determinações que (...) constituem a essência do novo ser social” (LUKÁCS, 2013, p. 44).

Através do trabalho, os seres humanos transformam-se em seres pensantes capazes de objetivar seu futuro, absorver informações e transmitir essas informações aos outros e, como nos explica Netto e Braz (2006, p. 33), “a partir das experiências imediatas do trabalho, o sujeito se vê impulsionado e estimulado a generalizar e a universalizar os saberes que detém”.

Cabe-nos esclarecer que, baseados nos estudos de Lukács, entendemos o trabalho como categoria fundante na gênese e no desenvolvimento do ser social, atividade primeira, específica e exclusiva dos seres humanos. O trabalho tem, pela sua essência ontológica, um claro caráter de transição, uma inter-relação entre o ser social e a natureza, seja ela inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, que permite a sua autocriação e, por isso, a possibilidade de sua reprodução ampliada, assinalando a transição, nos seres humanos que trabalham, do ser meramente biológico ao ser social. Lessa (2008) destaca que o trabalho assinala a transição do ser meramente biológico ao ser social. De acordo com o autor, essa transição é crucial para entender a natureza do ser humano. O trabalho não é apenas uma atividade biológica; ele é um processo social que permite ao ser humano desenvolver suas capacidades sociais e intelectuais. A partir do momento em que os seres humanos começam a trabalhar, eles não apenas sobrevivem, mas também se tornam parte de uma rede social complexa, participando da criação de uma cultura e de uma sociedade. A análise de Lessa (2008) revela que o trabalho envolve uma inter-relação dinâmica entre o ser social e a natureza, tanto inorgânica (ferramentas, matéria-prima) quanto orgânica (o próprio trabalho

humano). O ser humano, ao trabalhar, não apenas transforma o meio ambiente, mas também transforma a si mesmo. O trabalho é o meio pelo qual os seres humanos se adaptam e modificam a natureza para atender suas necessidades e desejos, enquanto simultaneamente moldam suas próprias capacidades e condições de vida.

Lukács (2012, p. 44), em suas análises, observa que a categoria trabalho adquire uma prioridade ontológica perante as demais categorias, atribuindo “lugar tão privilegiado no processo e no salto da gênese do ser social”. Quando nos perguntamos por que a categoria Trabalho adquire essa prioridade ontológica sobre as demais categorias, ou segundo Lukács (2013, p. 43), “um lugar tão privilegiado no processo e no salto da gênese do ser social”,

A resposta, em termos ontológicos, é mais simples do que possa parecer à primeira vista: todas as outras categorias dessa forma de ser têm já, em essência, um caráter puramente social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social.

É como se, dadas duas categorias, a primeira possa existir sem a segunda, já o inverso é ontologicamente impossível de se realizar, pois esta segunda, para poder existir, precisa, obrigatoriamente, do Ser Social já constituído em sua plenitude orgânica (LUKÁCS, 2013). Um claro exemplo disso são os seres humanos e a consciência. Os primeiros podem existir sem a última, já o contrário é objetivamente impossível.

Essa prioridade ontológica de uma categoria sobre a outra, no caso a categoria trabalho, que se encontra presente na obra de Lukács, se dá pelo fato dela ser uma atividade originária, contendo em si todas as determinações que constituem a essência do que é novo no ser social e em relação aos seres orgânicos e inorgânicos, sendo que “a essência do trabalho humano consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produto de sua autoatividade”

(LUKÁCS, 2013, p. 43). Por esse motivo, como mostra o autor, o trabalho é a categoria que permite investigar o “complexo concreto de sociabilidade como forma de ser” (LUKÁCS, 2013, p. 53), e adquire, conseqüentemente, prioridade ontológica na sua análise.

Uma das características do Trabalho é que ele é uma atividade essencialmente humana, pois é dotado de teleologia. Para entendermos melhor, podemos dizer que é um projeto que planejamos previamente de modo intencional no nível do pensamento, visando a uma determinada finalidade. Está aí o marco que diferencia o trabalho humano das transformações na natureza protagonizadas por alguns animais, ele é intencional. O trabalho humano não é um ato instintivo, é uma práxis consciente do sujeito que necessita, para viver, produzir e reproduzir sua vida material.

Entendemos que o trabalho transforma os seres humano. Essa transformação se dá através do intercâmbio que acontece entre os seres humanos e a natureza, onde ao transformar a natureza para satisfazer as suas necessidades, acabam transformando-se também. Dito desse modo, compreendemos que o trabalho é a forma fundante do ser social, forma primeira ou protoforma da atividade humana, da práxis (ANTUNES, 1998).

Ou como nos diria Marx (2020, p. 293):

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o ser humano com sua própria ação medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma de suas forças. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo sua própria natureza.

Seguindo essa mesma lógica, Marx presume o Trabalho como uma forma exclusivamente humana:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele constitui o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo do trabalho obtêm-se um resultado que já no início deste existiu na cabeça do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não efetua uma transformação na forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu

objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto tanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela própria espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 2020, p. 293).

Todavia, os seres humanos não encontram nada pronto na natureza, tudo é construído pela práxis humana, assim a constituição histórica desses mesmos seres humanos e das relações de produção de sua existência, acontece a partir das relações de domínio com a natureza, mediadas pelo trabalho, passando desta forma a constituir-se enquanto ser social. A ideia central é que, embora os seres humanos encontrem matérias-primas na natureza, essas matérias não possuem um valor ou uma utilidade intrínseca até que sejam transformadas através do trabalho. Marx e Engels argumentam que a natureza, em sua forma bruta, não é suficiente por si só para a satisfação das necessidades humanas. É através da práxis — ou seja, da prática e do trabalho — que os seres humanos transformam essas matérias-primas e criam as condições para a vida social e material.

Essa relação que os seres humanos têm com o trabalho ao longo de sua história constitui a base de seu desenvolvimento nos mais diversos aspectos, sejam eles cognitivos, emotivos, afetivos, motores, criativos, imaginativos e outros que se possam relacionar. Sendo assim, podemos dizer que o ato de trabalhar praticamente se confunde com a história do desenvolvimento humano.

Dessa forma, ao entendermos o trabalho como condição eterna imanente aos seres humanos, reconhecemos que este teve, tem e terá um papel extremamente importante nos desdobramentos de todas as potencialidades humanas, pois no processo de modificar a natureza, os seres humanos modificam a si próprios, em um processo de interação constante, condição essa que tem a potencialidade de elevar os seres humanos a estágios cada vez mais elevados de desenvolvimento.

Na medida em que os seres humanos trabalham, vão adquirindo e desenvolvendo novas habilidades. Dessa forma o trabalho tem a potencialidade de não apenas servir de meio no qual os seres humanos satisfazem as suas necessidades objetivadas, mas também abre a possibilidade para que avancem

para um novo estágio de desenvolvimento. Nessa permanente relação de troca com a natureza, são proporcionadas novas possibilidades em que o Ser descobre novas potencialidades que podem ser desenvolvidas. Essas novas descobertas proporcionam mudanças substanciais, tanto na natureza como nos seres humanos. A natureza se modifica por meio do trabalho empregado nela, e os seres humanos pela compreensão dessas novas habilidades adquiridas.

Porém, para que essas atividades pudessem ser desenvolvidas e executadas, houve a necessidade de que os seres humanos encontrassem os meios necessários para alcançar esses objetivos previamente planejados. Dessa forma, os primeiros instrumentos de trabalhos foram confeccionados. Nesse ponto, achamos importante trazer o entendimento de Engels (2015). O autor ressalta que a mão humana desempenhou um papel crucial no desenvolvimento da humanidade. Para Engels (2015), a mão foi essencial no desenvolvimento do trabalho humano. Ele propõe que, à medida que os ancestrais dos humanos começaram a se deslocar em duas pernas, as mãos ficaram livres para outras funções. Essa liberação permitiu que as mãos se tornassem ferramentas de manipulação e transformação do ambiente. O uso contínuo e crescente das mãos para tarefas diversas, como pegar, segurar e manipular objetos, levou ao desenvolvimento de habilidades manuais mais complexas.

A mão do homem, como a conhecemos hoje, é produto do trabalho. Ela só pôde alcançar o seu grau de desenvolvimento pela prática contínua e diversificada do trabalho. Por outro lado, a mão do macaco, apesar de sua similaridade aparente, não passou pelo mesmo processo. O trabalho não desempenhou o mesmo papel na sua evolução, e, portanto, sua mão não desenvolveu a mesma capacidade de manipulação e complexidade encontrada na mão humana. (ENGELS, 2015, p. 151)

Os primeiros utensílios eram encontrados junto à própria natureza, e serviam, como exemplo, para trabalhar na terra, preparando-a para o cultivo de alimentos que serviriam para a sua alimentação. Com efeito, conforme a evolução ia se desenvolvendo, os seres humanos sentiram a necessidade de aperfeiçoar esses instrumentos de trabalho com o objetivo de obter melhores resultados com um esforço cada vez menor. Nesse processo de aperfeiçoamento dos meios de trabalho pressupõe-se também, um aperfeiçoamento dos próprios seres humanos, que através da interação com a

natureza, isto é, através do trabalho, têm a potencialidade de desenvolver habilidades por eles ainda não conhecidas.

À medida que esse desenvolvimento vai acontecendo, novas necessidades e novas demandas aparecem. Dessa forma, os complexos vão exigindo diferentes configurações na relação dos seres humanos com a natureza, sendo que essas novas necessidades também vão sendo satisfeitas e mediadas pelo trabalho. Como vimos, essas novas demandas, que acabam em um desenvolvimento mais avançado dos seres humanos, acabam por requerer também uma relação substancialmente melhorada, pois quanto mais complexas essas necessidades forem, mais complexos serão os tipos de trabalho empregados.

Historicamente, a divisão social do trabalho, segundo a tradição Marxiana (LUKÁCS, 2012), que em termos genéricos, nada mais é do que as diferentes formas que os seres humanos, ao viverem em sociedades históricas, produzem e reproduzem a vida, é fruto do desenvolvimento da sociedade e do modo de produção por eles estabelecidos. Conforme as suas atividades vão se sofisticando, torna-se necessária uma maior especialização e por consequência, uma maior divisão das etapas da produção.

Desta maneira, os efeitos do processo da divisão do trabalho como afirmou Lukács (2012), além de acarretar profundas deformações na formação ideológica dos seres humanos, afasta o trabalhador do domínio completo dos processos de trabalho, e, assim, retira a centralidade do trabalho humano do processo produtivo.

Conforme o pensamento de Marx (1996) a divisão social do trabalho acaba por derivar diretamente da própria categoria Trabalho. Marx compreendeu perfeitamente essa lógica quando diz que “não é a consciência dos homens que determina a sua existência, mas, inversamente, é seu ser social que determina a consciência” (MARX, ENGELS 1991, p. 47), pois o germe da divisão social e da técnica do trabalho encontra-se fundamentalmente nas relações dos seres humanos com a natureza e com outros seres humanos. Percebemos então que a divisão do trabalho vai muito além da própria produção material, e que esta age em um sentido de dominação de uma classe sobre a outra, a saber, a dominação da burguesia sobre a classe trabalhadora.

O ato teleológico [do trabalho] é seu elemento constitutivo central, que funda pela primeira vez a contínua realização das necessidades”, de modo que “o lado ativo e produtivo do ser social torna-se pela primeira vez ele mesmo visível através do pôr teleológico presente no processo de trabalho (e da práxis social) (ANTUNES, 2009, p. 138).

Como sabemos, independente das formas que a sociedade possa adquirir, o trabalho que produz valor de uso é a condição elementar para existência dos seres humanos, pois este é que medeia todas as relações dos próprios seres humanos com a natureza, tornando-se indispensável para a produção e reprodução da vida humana.

Posto assim, o trabalho nada mais é do que a objetivação da vida genérica dos seres humanos em todas as suas universalidades. Entretanto, ao longo da história o trabalho adquiriu características específicas de acordo com as relações sociais de produção, cuja determinação vincula-se ao modo de produção de cada época, sendo que, desta forma, as particularidades impostas pela sociedade capitalista apresentam o trabalho em seu sentido alienado, reificado, coisificado. Nesse sentido, a atividade produtiva dos seres humanos se manifesta enquanto trabalho assalariado. Dessa forma, o trabalho que se objetivou, isto é, o objeto do trabalho e o produto do trabalho não pertencem mais àquele que o fez, pois lhes são retirados pelo capitalista que detém os meios privados de produção, bem como os meios de vida do próprio trabalhador. Isso faz com que o trabalho vá perdendo uma de suas características elementares, que serve de socialização e de alicerce de toda atividade dos seres humanos. Uma das consequências disso é que o trabalhador se aliena da própria atividade produtiva e de si próprio. Com isso, o trabalhador desenvolve uma relação estranhada com o produto do seu trabalho: “[...] o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor” (MARX, 2004, p. 80).

Quando o trabalho assume essas características de estranhamento dentro do sistema capitalista, ele passa de uma atividade capaz de gerar o desenvolvimento de todas as potencialidades dos seres humanos a uma atividade que além de impedir o seu pleno desenvolvimento, transforma o trabalhador em escravo do seu próprio trabalho, servindo apenas para garantir a sua sobrevivência.

Marx (2004, p. 80-81), nos “Manuscritos Econômico Filosóficos” diz que:

A efetivação do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto parece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, o capital.

Isso faz com que, em vez de o trabalhador se reconhecer no objeto produzido pelo seu trabalho, ou seja, a sua objetivação, ele se sinta estranhado e alheio ao produto do seu trabalho. Desta forma, os objetos produzidos não mais servem para satisfazer as suas necessidades, mas sim as do capital.

Como vimos ao longo deste capítulo, o processo histórico de transformação do trabalho revela uma trajetória de perda de suas capacidades imanentes, ontológicas e transformadoras, características que, em um primeiro momento, definem o trabalho como a atividade fundamental pela qual o ser humano se constitui e transforma a natureza para produzir e reproduzir a vida. Originalmente, o trabalho possui um caráter ontológico, pois é através dele que os seres humanos se objetivam no mundo, modificando a realidade externa e, simultaneamente, a si próprios. Além disso, o trabalho carrega uma capacidade transformadora, permitindo ao ser humano não apenas adaptar-se ao meio, mas também modificá-lo de acordo com suas necessidades e projetos, atuando como agente de sua própria história.

No entanto, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, essas capacidades inerentes ao trabalho foram progressivamente obliteradas, dando lugar a formas fetichizadas e alienadas de trabalho. No capitalismo, o trabalho deixa de ser uma atividade por meio da qual o trabalhador se realiza enquanto ser humano, tornando-se um meio para a produção de mercadorias cujo valor é determinado não pela utilidade ou pelas necessidades humanas que satisfazem, mas pelo tempo de trabalho socialmente necessário para sua produção. Esse processo de fetichização do trabalho desumaniza o trabalhador, pois ele passa a ser visto não como um agente criador, mas como um mero fornecedor de força de trabalho, cujo valor é medido pela quantidade de mais-valia que pode gerar para o capital.

4. Relação Trabalho e Educação: o mercado como balizador da formação

A relação entre trabalho e educação, ao longo da história da humanidade, é central para entender como a formação e o desenvolvimento humano acontecem. Desde os primórdios, o trabalho não apenas garantiu a sobrevivência, mas também atuou como um processo educativo fundamental, no qual os seres humanos adquiriram e transmitiram conhecimentos essenciais para lidar com a natureza e com a organização social.

O trabalho, entendido como a atividade primeira, pela qual os seres humanos transformam a natureza para satisfazer suas necessidades, é o elemento que distingue nossa espécie das demais. Na medida em que ele transforma a natureza, ele se transforma também. Cada vez que o ser humano realiza um trabalho, ele desenvolve novas formas de conhecimento. Essas práticas, ao longo do tempo, tornam-se mais complexas, e a necessidade de transmissão do conhecimento acumulado se intensifica, levando à organização de processos educativos mais formais.

A transmissão dos saberes de geração em geração expressa o caráter educativo do trabalho. Antes mesmo da existência de instituições formais de ensino, o aprendizado ocorria de forma prática e cotidiana. Era comum que as crianças aprendessem observando os mais velhos e praticando as atividades necessárias para a vida em comunidade, como caça, pesca, agricultura, fabricação de utensílios e construção de abrigos. Esse aprendizado contínuo, orientado pelas demandas do trabalho, funcionava como um processo educativo natural.

Com o desenvolvimento das sociedades e a divisão social do trabalho, surgem novas demandas que exigem uma organização mais sistemática do conhecimento. As habilidades necessárias para o desempenho de tarefas específicas passam a ser transmitidas de maneira mais estruturada, levando à criação de práticas educativas que buscam formar indivíduos para funções sociais distintas. Isso dá origem a instituições de ensino, que inicialmente se restringiam a transmitir conhecimentos práticos e técnicos, mas gradualmente incorporam saberes filosóficos, científicos e culturais.

Na medida em que o trabalho se transforma e se complexifica, o processo educativo também se amplia, tanto em termos de conteúdo quanto de métodos. A Revolução Industrial, por exemplo, trouxe mudanças significativas na organização do trabalho e, conseqüentemente, na educação. A necessidade de qualificação da mão de obra para operar novas tecnologias e atender às demandas de uma economia em expansão levou à criação de sistemas de ensino voltados para a formação técnica e científica.

Nesse contexto, Marx (1996) destaca que o trabalho é a principal atividade que define o ser humano, moldando tanto a sua consciência quanto a sua realidade social. Nesse sentido, relação entre trabalho e educação é um processo dialético, no qual o ser humano não só transforma a natureza, mas também se transforma a si mesmo, adquirindo novas capacidades que são repassadas para as gerações futuras. Saviani (2007), ao abordar essa perspectiva, enfatiza que a educação é um processo contínuo de socialização do conhecimento gerado pela prática do trabalho, visando à formação completa do ser humano, para que ele possa agir e transformar a realidade social em que vive.

Sobre a relação entre trabalho e educação, Saviani (2007, p. 154), diz que:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo um produto de trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

As contradições presentes na relação entre trabalho e educação são elementos fundamentais na compreensão do desenvolvimento histórico da humanidade. Esses conflitos se manifestam em diversas esferas, desde a individual, que envolve o confronto entre novas necessidades e possibilidades de ação, até a social, na qual os modos de produção geram formas específicas de trabalho e, portanto, de organização da vida social e das práticas educativas.

Essas contradições se manifestam de forma concreta nos diferentes modos de produção ao longo da história, como o escravismo, feudalismo, capitalismo e socialismo. Cada um desses modos de produção representa

formas específicas de organização do trabalho e da vida social, que trazem consigo contradições particulares. Por exemplo, no feudalismo a relação de servidão impunha limitações à liberdade individual dos camponeses, criando uma contradição entre a necessidade de expandir as forças produtivas e as restrições impostas pela estrutura social. Com a transição para o capitalismo, emergem novas contradições, principalmente entre o trabalho assalariado e o capital, onde a apropriação dos produtos do trabalho por uma classe proprietária (a burguesia) se choca com os interesses da classe trabalhadora.

A educação, nesse contexto, é influenciada por essas contradições. Saviani (2007), em seus estudos sobre a relação entre trabalho e educação, argumenta que a educação historicamente reflete e responde às demandas dos diferentes modos de produção. Durante o capitalismo, por exemplo, a escola surge como uma instituição necessária para formar a força de trabalho, com conhecimentos que atendem às exigências do mercado. Contudo, essa formação não se dá de maneira neutra, pois está imersa nas contradições de classe, em que o acesso ao conhecimento e à educação de qualidade é desigual.

O caráter contraditório do desenvolvimento humano, nesse sentido, se dá tanto em nível individual quanto social. Em nível individual, o ser humano se depara continuamente com novos desafios, gerados pela evolução das forças produtivas e pela própria dinâmica da vida em sociedade. Esse processo de objetivação - quando uma ideia ou necessidade se transforma em um produto material ou imaterial concreto - é um motor do progresso humano.

No modo de produção capitalista, o processo de gerar riqueza está centrado na transformação de capital em mais capital, através da produção e circulação de mercadorias. Esse sistema leva a uma organização social em que o mercado se torna a principal força reguladora da vida, determinando não apenas a economia, mas também a cultura, a política e os valores sociais. Nesse cenário, a lógica do mercado estabelece que a principal medida de valor é a capacidade de gerar lucro, o que influencia profundamente a maneira como os seres humanos e suas atividades são vistos e tratados.

A vida humana, que antes poderia ser valorizada por suas capacidades imanentes, é redefinida no capitalismo a partir de sua utilidade econômica. Os seres humanos são reduzidos a *força de trabalho* — um termo que os define como uma mercadoria, um recurso que pode ser comprado e vendido. Nesse

sentido, o trabalho humano se torna um meio de produção de capital, e o trabalhador é visto não por sua individualidade, potencial de inovação ou capacidade de contribuir para o avanço da sociedade, mas por sua função de gerar mais valor para o capital. Essa lógica transforma a força de trabalho em um insumo para a produção, equiparando-a às máquinas e matérias-primas, com o objetivo de maximizar a lucratividade da classe que controla os meios de produção.

Marx (2004), descreve essa situação como um processo de *reificação* ou *coisificação*, onde o trabalho humano, ao ser transformado em mercadoria, perde suas características humanas e passa a ser tratado como um objeto. Esse processo aliena o trabalhador, pois ele não tem controle sobre os produtos do seu trabalho, que são apropriados pela classe capitalista para acumulação de riqueza. A atividade produtiva, que deveria ser uma forma de expressão das capacidades humanas, é submetida às exigências do mercado e do lucro, distanciando o trabalhador dos resultados e do significado do seu próprio trabalho.

Essa dinâmica cria uma profunda contradição: por um lado, o capitalismo impulsiona o desenvolvimento das forças produtivas, gerando avanços tecnológicos e aumentando a capacidade de produzir riqueza. Por outro lado, esse desenvolvimento ocorre de forma desigual e alienante, uma vez que a riqueza produzida se concentra nas mãos de uma pequena elite, enquanto a maioria permanece em condições de exploração. A vida social é, então, moldada pelas necessidades do capital, e não pelas necessidades humanas (LESSA, 2008).

No capitalismo, os meios de produção, como fábricas, terras, máquinas e tecnologia, são propriedade privada de uma pequena classe social, a burguesia. Essa classe detém não apenas os recursos necessários para produzir bens e serviços, mas também o controle sobre o processo de produção em si. Os trabalhadores, por sua vez, que não possuem esses meios, são obrigados a vender sua força de trabalho em troca de um salário. O salário representa o valor da força de trabalho como mercadoria, determinado pelas condições do mercado de trabalho, e geralmente corresponde apenas ao necessário para a sobrevivência do trabalhador e da sua família. Nesse sistema, o trabalho humano – e, mais precisamente, o tempo dos trabalhadores – se torna a principal

mercadoria que a maioria da população pode vender, pois os trabalhadores, em geral, não possuem os meios de produção e, portanto, dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver. Essa relação econômica gera uma dinâmica de poder onde a burguesia, que controla os meios de produção, detém um papel dominante na estrutura social.

Nesse sentido, o capitalismo transforma a educação para atender às suas necessidades específicas, especialmente através do papel central desempenhado pelo Estado. No contexto do modo de produção capitalista, o sistema educacional passa a ser instrumentalizado para formar a força de trabalho que o mercado exige, ajustando-se às demandas do capital e subordinando-se às necessidades da burguesia, que controla os meios de produção e influencia o Estado.

Assim, a educação pública sofre mudanças estruturais significativas para cumprir novas funções sociais e econômicas. A criação de um sistema de educação pública, universal, gratuita, laica e obrigatória representa uma tentativa de integrar amplos setores da sociedade em um modelo educacional formal, mas sob a lógica capitalista. A universalização do acesso à educação não é impulsionada unicamente por um ideal de democratização ou emancipação, mas também pela necessidade de garantir que a força de trabalho tenha as qualificações mínimas exigidas pelo mercado. Essa educação formal tem a função de reproduzir as relações sociais de produção, preparando os indivíduos para ocuparem suas posições na divisão do trabalho capitalista (SAVIANI, 2007).

Dessa forma, com a crescente vinculação da educação ao mercado de trabalho, especialmente a partir do século XX, quando se consolida uma visão instrumental da formação escolar, a educação passa a ser concebida de forma mais restrita, orientada prioritariamente para atender às demandas do mercado, em detrimento de uma perspectiva que valorize o desenvolvimento humano em um sentido mais amplo, emancipatório e cultural. A teoria do capital humano, formulada por Theodore Schultz nos anos 1960, representa um marco na consolidação dessa abordagem, moldando a concepção educacional no mundo capitalista nas últimas décadas.

A teoria do capital humano parte da premissa de que a educação deve ser entendida como um investimento econômico, que aumenta a produtividade dos seres humanos e, conseqüentemente, o crescimento econômico de uma

nação. Dessa forma, a educação, assim como o capital físico (máquinas, equipamentos), melhora as habilidades e competências dos indivíduos, tornando-os mais *valiosos* para o mercado. Nesse sentido, a força de trabalho é meramente um recurso econômico que pode ser aprimorado por meio de investimentos em educação e treinamento, o que resulta em maior eficiência e competitividade no mercado.

Essa abordagem tem consequências profundas para a organização do sistema educacional e para as políticas públicas em educação. Currículos são reformulados para dar ênfase a conhecimentos que atendam às necessidades imediatas do mercado, como matemática, ciências e tecnologia, enquanto áreas do conhecimento que estimulam o pensamento crítico e a análise das estruturas sociais – como filosofia, artes e ciências humanas – tendem a ser marginalizadas. A lógica subjacente é a de maximizar o retorno sobre o *investimento* educacional, tanto para os indivíduos quanto para o Estado, que passa a considerar a formação de capital humano como uma forma de garantir o crescimento econômico e a competitividade internacional.

Devido às exigências do mercado, especialmente no contexto do capitalismo contemporâneo, a educação passa a ser concebida predominantemente como um meio para formar mão de obra qualificada para o sistema produtivo, o que afeta significativamente o projeto educacional e o papel da escola na sociedade. Esse processo resulta na priorização da formação profissional em detrimento de outras dimensões formativas que não são diretamente relacionadas à utilidade econômica, como o desenvolvimento filosófico, artístico, ético, político, científico e humano. Dessa forma, a configuração da escola como uma *fábrica de mão de obra* reflete a lógica capitalista de mercantilização do conhecimento e da vida humana. Na medida em que o trabalho se torna uma mercadoria, a educação passa a ser valorizada por sua capacidade de agregar valor à *mercadoria força de trabalho*. Dessa forma, a formação escolar é orientada para atender às demandas específicas do mercado, fornecendo aos estudantes as qualificações e competências exigidas pelos setores produtivos, sobretudo nas áreas tecnológicas e científicas que são vistas como mais *relevantes* para o desenvolvimento econômico. (FRIZZO, RAMOS, 2020).

A redução do papel da escola a um centro de treinamento para o mercado de trabalho representa uma forma de *empobrecimento curricular*, onde a riqueza e a diversidade do conhecimento humano são sacrificadas em prol de uma lógica que prioriza apenas as competências técnicas e profissionais. Esse processo não apenas limita as possibilidades de desenvolvimento integral dos estudantes, mas também contribui para a alienação do trabalho, na medida em que a formação escolar se torna cada vez mais desvinculada das questões fundamentais sobre o sentido da vida, a natureza da sociedade e os valores éticos e políticos que orientam a existência humana.

5. Capital, Trabalho e Educação em Tempos de Crise: Neoliberalismo, pós-modernidade e indústria 4.0

A partir da segunda metade do século XX, o mundo vivenciou uma profunda transformação no pensamento e nas práticas sociais, fortemente impulsionada pela revolução tecnológica, especialmente nas áreas de comunicação, artes e genética. Esse período é marcado por uma aceleração avassaladora nas inovações, que moldaram novas formas de interação e reconfiguraram as instituições sociais. Nesse contexto, emergiu uma forte discussão teórica em torno do conceito de pós-modernidade, uma corrente de pensamento que se contrapõe à rigidez e universalidade das narrativas modernas, propondo uma fragmentação do conhecimento e uma valorização do pluralismo, da subjetividade e da relatividade das verdades.

A pós-modernidade, muitas vezes vista como um rompimento com as grandes narrativas e com a lógica racionalista da modernidade, sugere que a sociedade ingressou em uma nova fase, caracterizada pela multiplicidade de perspectivas e pela ausência de uma verdade absoluta (LYOTARD, 1989). Contudo, entendemos que essa visão aponta para um uso estratégico da pós-modernidade no fortalecimento das estruturas do capitalismo, especialmente em momentos de crise. Longe de representar uma ruptura verdadeira com o modelo econômico vigente, a pós-modernidade teria, na verdade, contribuído para a reestruturação do capitalismo, adaptando-o às novas demandas de um mercado cada vez mais globalizado e fluido.

Lyotard (1989), em defesa da pós-modernidade, considera-a como “a incredibilidade em relação as metanarrativas” (p.12). Para esse autor a ciência moderna recorre às narrativas, permitindo estabelecer a possibilidade de uma perspectiva ser epistemologicamente mais verdadeira que outra. É neste contexto de recusa teórica, que os pós-modernos anunciam, no âmbito da produção intelectual, uma espécie de negligência à verdade, ao mesmo tempo, que conservam o ceticismo, interpretado como relativismo e pluralismo. A verdade passa a ser concedida através da transparência e do imediatamente visível. Moraes já dizia, em 1996, que na concepção pós-moderna, razão, verdade e linguagem passam a ser 'ferramentas', recursos úteis para tratar com a vida cotidiana. Enquanto tais, são essencialmente suscetíveis a finalidades e

interesses também variáveis e contingentes e são definidas pelo papel que jogam no contexto do debate, em que a verdade não importa mais.

Essa abordagem pós-moderna implica que a verdade é relativizada, definida não por sua correspondência com uma realidade objetiva, mas pelo papel que desempenha em cada debate ou contexto. A verdade passa a ser concebida através do que é imediatamente visível e transparente, e não por meio de uma busca profunda por conhecimento ou compreensão universal. Nesse cenário, a noção de verdade é desestabilizada e seu valor intrínseco é questionado, levando a uma situação onde o que importa não é o conteúdo da verdade, mas sim a eficácia com que as ferramentas — razão, linguagem e narrativa — são utilizadas.

Para D'Ancona (2018), a partir do ano de 2016, foi lançada, definitivamente, a era da pós-verdade, através das eleições norte-americanas, que levaram Trump ao poder, em que entramos em uma nova fase de combate político e intelectual, em que ortodoxias e instituições democráticas estão sendo abaladas em suas bases por uma onda de populismo ameaçador. “A racionalidade está ameaçada pela emoção; a diversidade, pelo nativismo; a liberdade, por um movimento rumo à autocracia” (p.19). Para o autor, a era da pós-verdade possui sua própria geologia intelectual na pós-modernidade.

Essas ideias, que inicialmente foram uma resposta crítica à rigidez das metanarrativas modernas, acabaram por fornecer um terreno fértil para o ceticismo radical que caracteriza a era da pós-verdade. Ao destacar a contingência e a subjetividade das construções sociais, esses pensadores abriram espaço para uma abordagem onde as verdades são vistas como maleáveis e suscetíveis às interpretações pessoais, o que pode ser manipulado para fins políticos. Na era da pós-verdade, essa herança intelectual se manifesta de maneira perversa: o relativismo e a desconstrução pós-modernas são mobilizados para minar a confiança pública nas instituições, na mídia e nos processos democráticos (D'ANCONA, 2018).

Esse cenário apresenta desafios significativos para a democracia, pois quando as emoções e as crenças pessoais prevalecem sobre os fatos, o espaço para um debate racional e baseado em evidências se estreita drasticamente. A proliferação de desinformação e o desprezo pela objetividade enfraquecem as bases sobre as quais as sociedades democráticas se sustentam: a busca pelo

bem comum e a tomada de decisões informadas. A era da pós-verdade, portanto, não é apenas uma crise de informação, mas uma crise de valores e de confiança nas estruturas que deveriam mediar a convivência democrática.

Dentre as principais áreas que são atingidas por este movimento, encontra-se a área da educação. A influência da pós-modernidade e da era da pós-verdade sobre a educação representa um desafio profundo para o campo educacional, comprometendo sua capacidade de promover uma formação crítica e conectada à realidade concreta. Segundo Moraes (1996), o descrédito das metanarrativas e das verdades universais, característico do pensamento pós-moderno, gera implicações teórico-metodológicas que resultam em uma educação descomprometida com a conexão entre o conhecimento e o real-concreto. Nesse cenário, perde-se o alicerce de um sujeito cognoscente dotado de racionalidade, capaz de apreender a inteligibilidade dos processos históricos e sociais, o que enfraquece o potencial crítico e transformador da educação.

Entendemos que a influência da pós-modernidade e da pós-verdade sobre a educação gera um enfraquecimento do compromisso com a busca por um conhecimento estruturado, fundamentado e conectado às dinâmicas concretas do mundo. Ao rejeitar as grandes narrativas que fornecem uma base para interpretar o mundo, a educação pós-moderna se fragmenta, adotando uma abordagem que valoriza a multiplicidade de perspectivas sem fornecer aos estudantes ferramentas sólidas para compreender a complexidade dos fenômenos históricos e sociais. O conhecimento passa a ser tratado como uma coleção de visões subjetivas e desconectadas, desprovidas de um fio condutor que possibilite a construção de um entendimento crítico e sistêmico da realidade.

Essa desvalorização das metanarrativas leva a uma crise de sentido na educação, onde o objetivo do aprendizado se torna difuso e fragmentado. Sem um referencial comum que norteie o processo educativo, as metodologias adotadas tendem a se concentrar mais em habilidades práticas e na adaptação ao mercado. O foco se desloca para competências individuais e para a adequação às demandas imediatas do mundo contemporâneo, muitas vezes à custa de uma formação que estimule o questionamento das estruturas de poder e das condições de injustiça e desigualdade que permeiam a sociedade.

Além disso, a influência da pós-verdade acentua essa problemática, pois ao priorizar o relativismo e as emoções sobre os fatos e a racionalidade,

compromete-se o próprio processo de ensino-aprendizagem. Em um ambiente educacional onde as verdades são vistas como relativas e maleáveis, perde-se a confiança na ciência e na razão como ferramentas para interpretar o mundo, o que limita a capacidade dos educandos de desenvolverem um pensamento crítico robusto. O descrédito no conhecimento sistemático e a valorização do imediato e do visível favorecem uma educação superficial, onde as informações são consumidas sem uma análise profunda das suas implicações. A penetração das ideias pós-modernas e da pós-verdade na educação promove uma desconexão com o real-concreto e enfraquece o papel da educação como um meio para a construção de um entendimento da realidade.

O avanço da ideologia pós-moderna trouxe a incorporação de novas tecnologias, especialmente aquelas derivadas do desenvolvimento da microeletrônica, e tem desempenhado um papel central na reestruturação capitalista. A revolução tecnológica nas últimas décadas, marcada pela proliferação de computadores, sistemas de automação, robótica, inteligência artificial e comunicação digital, transformou radicalmente os processos produtivos e a organização do trabalho. Essas tecnologias não apenas aumentaram a eficiência e a capacidade de produção, mas também permitiram a personalização em massa e a flexibilização da produção.

O desenvolvimento da microeletrônica facilitou a automação de tarefas repetitivas e de alto volume, reduzindo a necessidade de mão de obra humana em várias etapas do processo produtivo. Além disso, a digitalização e o uso de big data permitem uma gestão mais precisa e em tempo real dos recursos produtivos, otimizando a alocação de materiais, a logística e o controle de qualidade. Essa integração tecnológica também possibilitou a produção just-in-time, minimizando estoques e custos associados, e promovendo uma produção mais ágil e responsiva às variações da demanda do mercado (ANTUNES, 2017).

As novas tecnologias também impactaram as relações de trabalho, promovendo uma maior flexibilização, com o surgimento de novas formas de emprego, como o trabalho remoto, o trabalho por demanda (gig economy) e o trabalho freelance, que estão alinhadas com as exigências de uma economia cada vez mais conectada e globalizada. No entanto, essas transformações também geraram profundos problemas para a classe que vive do trabalho, como

a precarização do trabalho, a intensificação das atividades laborais e a crescente desigualdade tecnológica entre os trabalhadores.

Com a globalização, as empresas passaram a operar em um mercado global, onde as fronteiras nacionais têm um papel menos preponderante. Isso se traduz em cadeias de suprimentos mais complexas e globalizadas, onde a produção de bens e serviços é fragmentada e distribuída ao redor do mundo, buscando sempre a redução de custos e a maximização da eficiência. Essa fragmentação permite que as empresas se aproveitem das vantagens comparativas de diferentes regiões, como mão de obra mais barata, regimes fiscais favoráveis ou regulamentações ambientais menos rigorosas. Isso intensifica a pressão por inovação contínua e pela adaptação às mudanças rápidas do mercado. No entanto, essa competição acirrada também leva a práticas como a terceirização extrema, a exploração de trabalhadores em condições precárias e a uma corrida para o fundo em termos de regulamentações trabalhistas e ambientais (ANTUNES, 2017).

Como era de se esperar, as relações que se efetivam dentro da dinâmica da lógica do capital, ao menor sinal de crise, procuram se reorganizar de um modo que atenda às necessidades da nova ordem mundial. Essa lógica que aponta para o caráter ineliminável das crises tem a capacidade de perpetrar a implementação de políticas em níveis macroeconômicos que, segundo Frizzo (2008), possibilitam essa intensificação da exploração das forças do trabalho humano.

Para acompanhar as mudanças no mundo do trabalho e no plano ideológico, a forma como a educação se estabelece também se reestrutura, acompanhando todas as transformações econômicas e sociais da época e como nos indica Both (2009, p. 54):

Com essas mudanças, ocorre uma reformulação no caráter da escolaridade, que agora precisa garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutarem, no exigente mundo do trabalho, com poucas e inconstantes vagas disponíveis. Cabe, portanto, uma formação para a empregabilidade, numa escola que não necessariamente precisa ser pública (e que preferencialmente não a seja), visto que é responsabilidade do trabalhador a formação para conseguir manter-se empregado.

À medida que o sistema produtivo se transforma para valorizar a flexibilidade, a capacidade de adaptação e a multifuncionalidade, o sistema educacional é pressionado a seguir o mesmo caminho. A educação, portanto, é cada vez mais direcionada para criar um *trabalhador ideal* que esteja alinhado às exigências do capital, apto a se ajustar rapidamente às mudanças tecnológicas e organizacionais.

Com as mudanças no mundo do trabalho, há uma crescente valorização de um modelo educacional baseado em competências, como prescrito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil. Esse modelo prioriza a formação de competências específicas que são diretamente aplicáveis ao mercado de trabalho. A educação deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser um meio para a obtenção de emprego e para a manutenção da competitividade econômica.

Sendo assim, a educação no modelo toyotista absorve o discurso hegemônico e expressões como competência, trabalho em equipe, participação e autonomia ganharam força nos últimos anos, fortalecendo a lógica do mundo do trabalho. Na era da flexibilização toyotista, a noção de competência é a que melhor se adapta a esse modelo, em contraponto a ideia de qualificação específica que teria suas origens e suas raízes no taylorismo-fordismo (RAMOS, 2015).

A educação no toyotismo, em virtude das mudanças tecnológicas impostas pela reestruturação produtiva, requer uma especialização mais generalista, que dê conta de uma complexidade cada vez maior, uma vez que há essa necessidade à medida que “o uso de equipamentos de alta precisão técnica foi cada vez mais difundido” (ANTUNES; PINTO, 2016, p. 95). Com efeito, o próprio currículo precisa se adaptar, uma vez que a educação nessa nova fase do capitalismo é moldada pelo mercado, de modo que isso exige um currículo não especializado, conseqüentemente mais flexível.

A maior novidade entre as qualificações demandadas pela gestão toyotista recaiu, contudo, nos aspectos informais ou comportamentais. A criatividade e a fácil adaptação às mudanças constantes de tarefas, de objetivos e de tecnologias, passaram a ser demandadas aos trabalhadores. É a chamada capacidade de *aprender a aprender*. Maior *autonomia*, no sentido de tomar decisões rápidas, sempre em plena identidade com os valores das empresas, estar atento a prevenir problemas e reagir a imprevistos, tudo isso tornou-se *obrigação*, ainda que sob a forma *voluntária* (ANTUNES, 2017, p. 8) (Grifos do autor).

Isso resulta, com efeito, aos novos trabalhadores na nova fase de expansão capitalista, novas exigências que demandam uma maior capacidade de adaptação, pois diferentemente da rigidez imposta nas fábricas do século XX, que demandava um trabalho parcelar, especialização em um determinado tipo de função, o modelo toyotista exigia que os trabalhadores tivessem a capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de liderança, constante aperfeiçoamento, envolvendo-se plenamente nos projetos da empresa.

Desse contexto, resulta uma educação que assume valores e atitudes impregnadas pelo capital, procurando uma maior adaptação ao mercado de trabalho, contribuindo para o disciplinamento do trabalhador (Ramos, 2015), pois:

à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível.[...] O que há de novo nesta concepção é que a produção e o consumo na acumulação flexível passam a demandar uma relação com o conhecimento sistematizado, ou seja, de natureza teórica, mediada pelo domínio de competências cognitivas complexas, com destaque para as competências comunicativas e para o domínio da lógica formal, que não era demandada pelo taylorismo/fordismo, cuja concepção de conhecimento fundava-se na dimensão tácita: resolver situações pouco complexas por meio de ações aprendidas através da experiência (KUENZER, 2007, p. 1159-1160).

Para Guedes (2007, p. 2), as mudanças nas diretrizes educacionais impostas nessa fase de desenvolvimento das forças produtivas demonstram que a educação do século XXI tem a prioridade de preparar e formar os trabalhadores e trabalhadoras para as novas competências do mundo do trabalho.

Nesse sentido, defendem que a educação precisa ser reformada para acompanhar as mudanças tecnológicas da chamada sociedade do conhecimento, visando à formação de um *novo homem*, apto a adaptar-se às demandas de um mercado que está sempre a exigir novos conhecimentos, saberes evolutivos que mudam em uma velocidade vertiginosa. Do ponto de vista das teorias pedagógicas, essas diretrizes postulam a passagem de um ensino centrado em conhecimentos científicos a um ensino centrado no desenvolvimento das competências verificáveis na prática e em situações específicas. (grifos do autor)

Essas transformações nas forças produtivas, segundo Ramos (2015), impuseram uma mudança de paradigma na centralidade do conhecimento, pois, por força da globalização e da homogeneização das tarefas, há a necessidade de que os sujeitos se adaptem, surgindo daí um novo padrão de conhecimento “menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo” (MIRANDA, 2013, p. 41).

Na era da *flexibilidade liofilizada*³ a educação, segundo Antunes (2009, p. 31), deve ser “*ágil, flexível e enxuta*, como são as empresas capitalistas hoje. [...]” “É uma educação enxuta para uma empresa com cada vez menos trabalhadores e trabalhadoras”, e seria, segundo Kuenzer (2000, p. 19):

resultante da articulação de diferentes elementos, pela mediação das relações que ocorrem no trabalho e na vida coletivos, resultando de vários determinantes subjetivos e objetivos, como a primeira socialização, a natureza das relações sociais vividas e suas articulações, a escolaridade, o acesso a informações, o domínio do método científico, a origem de classe, a duração e a profundidade das experiências laborais e sociais, o acesso a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais, e assim por diante.

Com efeito, segundo Kuenzer (2016), esse *formato* apresentado acima, que é resultado da instável demanda dos mercados produz uma demanda flexibilizada de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas, que por sua vez refletem a ausência de previsibilidade e estabilidade das ocupações, são marcas das novas relações de trabalho.

A instabilidade e a insegurança são traços constitutivos dessas novas modalidades de trabalho. Vide a experiência britânica do zero hour contract [contrato de zero hora], o novo sonho do empresariado global. Trata-se de uma espécie de trabalho sem contrato, no qual não há previsibilidade de horas a cumprir nem direitos assegurados. Quando há demanda, basta uma chamada e os trabalhadores e as trabalhadoras devem estar on-line para atender o trabalho intermitente. As corporações se aproveitam: expande-se a *uberização*, amplia-se a *pejotização*, florescendo uma nova modalidade de trabalho: o escravo digital. Tudo isso para disfarçar o assalariamento (ANTUNES, 2018, s/p).

Esse *novo* modelo de produzir e reproduzir as relações e a dinâmica da vida social para assegurar a lógica mercantil combina diferentes formas de

³ Ver mais em Antunes (2009, 2014, 2015, 2016, 2018, 2019).

contratação e subcontratação de trabalhos que, em sua ampla maioria, são trabalhos temporários, resultam em diferentes estratégias de extração da mais-valia. Se existe uma demanda diferenciada e desigual das formas como o trabalho se manifesta ao longo da cadeia produtiva, isso se manifesta também nas diferentes estratégias de aprendizagem flexível, que, segundo Kuenzer (2016, p. 3), “permitem que as contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aportes de educação geral e capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação”.

No contexto atual, marcado pela volatilidade e pela incerteza no mercado de trabalho, a educação é orientada para preparar indivíduos que sejam flexíveis e resilientes. Isso implica em um foco maior na capacidade de aprendizado contínuo, adaptabilidade e prontidão para a mudança, características que são valorizadas em um cenário de trabalho precário, com contratos temporários, freelancing, e trabalhos em plataformas digitais.

Ainda segundo a autora acima citada, isso demonstra o caráter *flexível* da força de trabalho e pressupõe que a adaptabilidade aos novos processos, as competências para aprender e submeter-se ao *novo*, demandam uma completa fluidez das capacidades cognitivas, práticas e comportamentais desses trabalhadores.

O discurso da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, quando adequadamente analisado a partir da lógica da acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta (KUENZER, 2016, p. 4-5).

Sendo assim, a centralidade da *pedagogia da acumulação flexível* reside no fato de que, na formação, esses trabalhadores desenvolvam subjetividades também flexíveis “tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético” (KUENZER, 2016, p. 5), visando a atender um mercado cada vez mais flexibilizado, informatizado e liofilizado. Isso significa que a *aprendizagem flexível* se materializa no exercício de “trabalhos temporários, simplificados, repetitivos e fragmentados” [...] sendo que a “força de trabalho poderá ser consumida de

forma mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda” (KUENZER, 2016, p. 6).

Analisando as transformações na relação que o par dialético capital/trabalho vem passando, principalmente nas últimas duas décadas, podemos dizer que, ou estamos vivendo uma fase de aprofundamento da reestruturação produtiva neoliberal, ou podemos estar passando por uma nova reestruturação produtiva, esta advinda da crise de 2008 (TONELO, 2020).

A realidade nos mostra que tais mudanças estruturais são pautadas pela precarização, flexibilidade, informalidade, pela lógica empreendedora, entre outras, nas quais trabalhadoras e trabalhadores estão submetidos(as), visando tanto à “manutenção quanto à ampliação da lógica de curto prazo, atendendo assim a lógica financeira” (ANTUNES; DRUCK, 2015, p. 20).

O capitalismo, em suas décadas mais recentes, vem apresentando um movimento tendencial em que a terceirização, a informalidade, a precarização, a materialidade e a imaterialidade são mecanismos vitais, tanto para a preservação quanto para a ampliação de sua lógica. Em plena eclosão da mais recente crise global, a partir de 2007/2008, esse quadro se intensificou ainda mais e nos faz presenciar uma corrosão ainda maior do trabalho contratado e regulamentado, que foi dominante ao longo do século XX, de matriz tayloriano/fordista, e que vem sendo substituído pelos mais distintos e diversificados modos de terceirização, informalidade e precarização, ampliando os mecanismos de extração do sobretrabalho em tempo cada vez menor.

Esse processo encontra as raízes de sua base técnica a partir do desenvolvimento “e incorporação da microeletrônica e da conectividade em rede ao sistema produtivo”. Isso gerou uma “redução da quantidade de força de trabalho empregada”, resultando em significativas alterações na composição do capital das empresas, pois com a geração de um número menor de força de trabalho haverá “(menor investimento em capital variável)”, ocorrendo um “maior investimento em aparatos tecnológicos e maquinaria (maior investimento em capital constante), principalmente relacionados aos componentes computacionais” (FRANCO; FERRAZ, 2019, p. 848). Segundo os mesmos autores, “isso resultou em ganhos proporcionados pelas inovações tecnológicas”, além de haver um processo de constante “rebaixamento do custo do valor da força de trabalho, forçando os processos de desregulamentação das proteções trabalhistas legais e o aumento das terceirizações” (FRANCO; FERRAZ, 2019, p. 848).

Com efeito, a utilização cada vez mais intensa dos recursos da microeletrônica e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) resulta em mais exploração, isolamento da massa de trabalhadores e trabalhadoras, bem como no aumento expressivo de sua precarização, que faz com que surjam ocupações instáveis, com baixa remuneração, sem falar no fato de que não há, por parte desses trabalhadores e trabalhadoras, um reconhecimento enquanto classe (ANTUNES, 2018).

Essas transformações, que são a marca das relações de trabalho no primeiro quarto do século XXI, “se acentuam ainda mais com as propostas e avanços da chamada Indústria 4.0 (e o consequente aumento da automação e da inteligência artificial)” (FILGUEIRAS; ANTUNES, 2020, p. 59). De modo geral, essas transformações sempre estiveram presentes quando o capitalismo entra em seu modo autofágico, ou seja, ao mínimo sinal de perda de lucratividade, o sistema consome a sua própria estrutura, que, no caso específico, são os trabalhadores e as trabalhadoras. Inclusive, algumas dessas teses que reivindicavam tais mudanças diziam que essas transformações levariam à perda da centralidade do trabalho, ou seja, o seu fim. O chamado “Adeus ao Trabalho” (ANTUNES, 1998).

Na conjuntura atual, parte desse movimento se expressa em um leque de palavras presentes nas plataformas digitais que, a despeito de não designarem exatamente os mesmos processos, se aproximam por se relacionar ao uso de ferramentas digitais e da internet para gerir a produção e o trabalho, como as chamadas plataformas digitais e os aplicativos. Uma miríade de atividades pode ser efetuada presencialmente (entregas, transporte, limpeza etc.) ou eletronicamente (por meio do próprio computador, como serviços de engenharia, tradução etc.). (FILGUEIRAS; ANTUNES, 2020, p. 59).

A chamada uberização dos serviços, termo que se tornou arquétipo desse tipo de organização (WOODCOCK, 2020), em referência a empresa de transportes UBER, não começou com a UBER nem se restringe a ela (ABÍLIO 2020), e que significa mais uma conformação na instável relação capital/trabalho, “é um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas, invisibilizadas, assumindo, assim, a aparência de prestação de serviços e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho” (ANTUNES, 2020, p. 11), sendo que esses processos

representam um número elevado de empresas que ofertam trabalho por meio de plataformas digitais.

Com a mais nova reestruturação produtiva, a uberização dos serviços tem o mesmo significado, para as plataformas digitais, que as terceirizações tinham nos processos toyotistas, ou seja, trabalho intermitente e informalidade são reconfigurados, desta vez em um formato muito mais agressivo e destrutivo, pois, como não há vínculo entre quem contrata e quem é contratado, ou seja, não há vínculo empregatício, “nem o investimento em meios físicos que constituem o capital constante, o mais-valor apropriado pelo capitalista se torna maximizado em um patamar inimaginável para as empresas tradicionais” (FRACO; FERRAZ, 2019, p. 845). Seguindo essa lógica, os mesmos autores asseveram que esta forma peculiar de acumulação capitalista representa “uma nova forma de mediação da subsunção do trabalhador, o qual assume a responsabilidade pelos principais meios de produção da atividade produtiva” (p. 847) pois, continuam ressaltando os autores, “a disseminação dos computadores e da internet promoveu alterações não somente no ambiente produtivo, mas em toda a sociabilidade humana integrada ao movimento do capital” (p. 845).

Essas relações de produção, que são atravessadas pela conectividade, ou seja, as plataformas digitais são aquelas que, em último caso, representam a centralidade na gerência e na organização do trabalho, redirecionam e isolam as relações sociais envolvidas no trabalho. Como pano de fundo dessa lógica cada vez mais perversa, temos a subordinação da massa de trabalhadores e trabalhadoras “a uma condição de obsolescência e descartabilidade, num contexto marcado pela incessante inovação tecnológica e financeira” (PINHEIRO et al., 2018, p. 59-60). O uso indiscriminado das tecnologias, que faz com que tanto o trabalho como os trabalhadores assumam traços de mercadoria, carrega também uma importante dicotomia a qual ao mesmo tempo traz uma precarização cada vez maior das relações de trabalho como também causa uma impressão de independência, pois não existe a figura física do chefe, patrão ou empregador.

Símbolo dessa nova configuração das relações de produção capitalista, o “trabalhador jovem e desempregado da periferia, carregando uma caixa nas costas, pedalando mais de 50 quilômetros por dia”, na maioria das vezes está “transportando refeições/alimentos adquiridos por outros trabalhadores via

aplicativos que passam a organizar a rede de distribuição dos restaurantes” (ABÍLIO, 2020, p. 111), representa o “desenvolvimento tecnológico e a degradação do trabalho” (p. 112). Essas mudanças servem sob medida para um mercado cada vez mais volatizado, onde são os trabalhadores que assumem “todos os riscos e os custos da própria produção, sendo utilizados na exata medida das demandas do mercado” (p. 112).

Assistimos a uma mudança nas concepções de dignidade, direitos e justiça social, visto que as mediações protetivas do trabalho estão desaparecendo. Não se trata apenas de mais um passo da eliminação dos direitos: trata-se da redução do trabalhador a um fator de produção que deve ser utilizado na exata medida das demandas do capital. Além disso, trata-se de uma vitória na busca permanente pela eliminação dos poros do trabalho (ABÍLIO, 2020, p. 112).

Entendemos que, assim configuradas, as relações de trabalho representam uma perspectiva universal, com a capacidade de atingir diversas áreas do sistema produtivo.

Em artigo vinculado no Portal extraclasse.org.br, produzido pelo jornalista Cesar Fraga, de 7 de janeiro de 2020, portanto antes da pandemia da Covid-19, sob o título “Contratação uberizada de professores por aplicativo já é realidade” dizia que:

Sistema similar ao Uber está cadastrando docentes para atuarem como substitutos na rede privada e pública. O uber-docente abriu cadastro no site do aplicativo Prof-e, com inscrição para professores. Na página da empresa diz o seguinte, *será um Processo Seletivo Simplificado Nacional para Formação de Cadastro de Professores*. Os professores aprovados no processo seletivo serão chamados para substituir aulas presenciais (se for na cidade onde reside) ou online em qualquer cidade do Brasil, com EAD invertido (alunos na escola e Professor a distância). Todos os candidatos Inscritos, terão acesso gratuitamente a um curso de 80 horas de Formação para Docentes em Metodologias Ativas, Didática, Metodologia do EAD e como gravar e transmitir suas aulas com seu próprio equipamento (celular ou notebook)”. (PORTAL EXTRACLASSE, 2020, s/p)

Em um ataque direto à classe trabalhadora, esse *modelo* de contratação é muito parecido com a experiência britânica do zero hour contract [contrato de zero hora], relatada por Antunes (2018). Nesse modelo, assim como na experiência britânica, os trabalhadores ficam esperando uma chamada para poderem trabalhar, e assim como na plataforma UBER, podem aceitar ou não.

É um sistema tão perverso que, além de não haver uma remuneração garantida, os trabalhadores da educação que quiserem fazer parte desta

plataforma “precisam pagar um valor para a inscrição, que é de R\$20,00 para o ensino fundamental Ciclo II (todas as disciplinas); R\$30,00 para o ensino médio e técnico (todas as disciplinas) e R\$ 40,00 para instituições de ensino superior – IES (todas as disciplinas)”.(PORTAL EXTRACLASSE, 2020, s/p)

Não distante deste modelo, a *startup* Alltleta, já em 2017, prometia ser a *UBER* da atividade física. Em matéria vinculada ao blog Big i.deia, patrocinado pelo sistema FIEMG (Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais) e pertencente ao Jornal Estado de Minas, o repórter Paulo Pianetti diz que a “empresa trabalha com treinamentos funcionais e busca aproximar alunos e personal trainers com um preço bem mais em conta do que se paga nas academias” [...] e também que “o profissional de educação física se cadastra e define local e horários de seus treinos” [...] “O cliente define a quantidade de aulas que vai querer comprar e, caso se interesse, também existem pacotes com descontos. Um treino avulso custa apenas R\$13 reais. Se o aluno optar por algum plano, o valor abaixa mais ainda”.

Com efeito, isso leva a precarização das condições de trabalho dos trabalhadores em Educação Física que, somado à forma de contratação, acaba criando uma instabilidade financeira e emocional. Esse aspecto é agravado pela necessidade de pagamento de uma taxa de inscrição, o que inverte a lógica usual do trabalho: o trabalhador paga para potencialmente ser chamado, mesmo que a demanda seja incerta e sem garantias de um retorno adequado. Na educação física, isso é particularmente preocupante. A prática desse modelo significa que professores de educação física, assim como outros profissionais, podem ser chamados de maneira esporádica, o que impede o desenvolvimento de um trabalho pedagógico contínuo e de qualidade.

Essa, portanto, é a lógica que a pós-modernidade acaba impondo, muito por conta de questionar e desvalorizar as metanarrativas, criando uma crise de sentido na educação, onde o conhecimento se tornou fragmentado e sem uma visão de totalidade.

O avanço da ideologia pós-moderna, acompanhado pela incorporação de novas tecnologias advindas da microeletrônica, tem sido um dos pilares da reestruturação do capitalismo contemporâneo, que redefiniram profundamente os processos produtivos e as relações de trabalho, alinhando-se com as exigências de uma economia globalizada, conectada e flexibilizada.

6. O Irracionalismo Pós-moderno como ideologia de um mundo em Crise

Apesar de todos os avanços científicos e tecnológicos, a humanidade entrou no terceiro milênio ainda enfrentando muitos dos medos, incertezas e desafios que têm caracterizado sua história. Epidemias, misérias, atrocidades, guerras, catástrofes e conflitos de várias naturezas continuam a acompanhar o desenvolvimento humano. A evolução não é linear, e cada período histórico traz consigo tanto progresso quanto adversidade (EAGLETON, 1998).

No mundo antigo, as comunidades, mesmo sem ferramentas e instrumentos adequados, enfrentaram condições de vida extremamente difíceis se comparadas às de hoje. Ainda assim, conseguiram lidar com o cotidiano com habilidade, superando obstáculos e repartindo os escassos recursos oferecidos pela natureza para garantir sua sobrevivência. Essas sociedades desenvolveram técnicas agrícolas, domesticaram animais e criaram estruturas sociais que permitiram tanto a sobrevivência quanto o florescimento cultural.

Na Idade Média, uma era extensa que durou cerca de mil anos, a influência da Igreja era predominante e o feudalismo tornou-se o sistema político-econômico dominante. Durante esse período, a Igreja Católica não só exerceu grande poder espiritual, mas também controlou vastas terras e recursos, influenciando significativamente a política e a cultura da época. O feudalismo, por sua vez, estruturou a sociedade em uma hierarquia rígida de senhores, vassalos e servos, onde a posse da terra era a base da riqueza e do poder. As relações sociais eram marcadas pela dependência mútua, com os camponeses trabalhando as terras dos senhores em troca de proteção e sustento. Este período foi caracterizado por uma acentuada desigualdade social, com uma clara divisão entre a nobreza e o clero, que detinham o poder, e os camponeses e trabalhadores urbanos, que viviam em condições muitas vezes precárias.

Na era moderna, o capitalismo emergiu com força, a ciência ganhou destaque crucial e, como consequência, houve avanços significativos em todos os campos do conhecimento humano. A modernidade, como fase histórica, começou com a Revolução Industrial na Inglaterra e a Revolução Francesa, sendo profundamente moldada pelo pensamento racional do Iluminismo, que tinha como objetivo estruturar a sociedade de maneira lógica e ordenada.

O paradigma moderno, alvo de muitas críticas na contemporaneidade por não ter alcançado suas promessas ambiciosas (LYOTARD, 1989), foi um ponto crucial na história da humanidade. Esse período destacou-se pela rejeição aos dogmas e regras inflexíveis da Igreja, promovendo sistematicamente os estudos científicos. Na área da educação, o projeto visionário de Comenius, que buscava ensinar tudo a todos de todas as maneiras, junto com as ideias de Rousseau, lançou as bases da educação moderna. A Revolução Industrial na Inglaterra, que transformou a estrutura social e a hierarquia das ocupações, foi essencial para a produção, distribuição e consumo de bens. Além disso, a Revolução Francesa desempenhou um papel vital ao abrir caminho para a democracia, fraternidade, igualdade, justiça social e direitos humanos.

Já no terço final do século XX, origina-se nos países com capitalismo desenvolvido, espalhando-se pelo mundo, uma maneira peculiar de entender a sociedade: a ideologia pós-moderna. Seus defensores argumentaram que a modernidade havia entrado em uma crise profunda devido às transformações na sociedade industrial após a Segunda Guerra Mundial e com o colapso do chamado socialismo real (NETTO, 1993). As grandes teorias do século XVIII e XIX, desenvolvidas no contexto do Iluminismo, teriam também entrado em crise e, portanto, não serviriam mais como referência para compreender a sociedade contemporânea (LYOTARD, 1989). As crises foram anunciadas em várias instituições da sociedade. Nesse contexto, segundo os teóricos pós-modernos, a educação voltada para a autonomia e emancipação humana já não encontraria apoio na sociedade pós-industrial, que, aceitando uma visão orientada pela lógica do desempenho, tem como principal função garantir o acesso ao estoque de conhecimentos acumulados pelo desenvolvimento científico e tecnológico na cultura pós-moderna.

Os últimos anos tem sido marcados por um milenarismo invertido segundo o qual os prognósticos, catastróficos ou redencionistas, a respeito do futuro foram substituídos por decretos sobre o fim disto ou daquilo (o fim da ideologia, da arte, ou das classes sociais; a "crise" do leninismo, da social democracia, ou do Estado de bem-estar, etc.); em conjunto é possível que tudo isso configure o que se denomina, cada vez mais frequentemente, pós-modernismo. O argumento em favor de sua existência apoia-se na hipótese de uma quebra radical ou coupure, cuja origem geralmente remontam ao fim dos anos 50 o começo dos anos 60. (JAMESON, 2007. p. 27).

Vários autores, entre eles Lyotard (1989), Bauman (2000), Foucault (1975), Jameson (1991), concordam que desde o final da década de 1960, um tipo específico de debate tem ganhado destaque. As inúmeras transformações ocorridas na sociedade fomentaram e possibilitaram o crescimento da discussão em torno da sociabilidade humana contemporânea. Com base na emergência de um novo padrão produtivo e das relações sociais dele decorrentes, as profundas alterações no tônus social são de tal magnitude que a humanidade estaria vivendo em um novo padrão societário, a assim denominada Condição Pós-moderna (LYOTARD, 1989); Modernidade Líquida (BAUMAN, 2000); Pós-Modernidade (JAMESON, 2007).

Porém, antes de adentrarmos no debate específico da pós-modernidade, precisamos, de antemão, fazer alguns esclarecimentos. A falta de consenso sobre a caracterização do movimento Pós-Moderno é um aspecto importante a ser considerado ao discutir o tema. Várias são as expressões que tentam definir o atual momento histórico que estamos vivendo e que tem a modernidade como ponto de referência, sempre acrescido de um prefixo conveniente. A utilização de termos como "neo", "pós", "solidez" e "liquidez" demonstra a complexidade e a variedade de abordagens teóricas para entender a contemporaneidade e suas relações com a modernidade. Cada uma dessas adjetivações reflete uma perspectiva específica sobre o desenvolvimento histórico, social e cultural (SCAPIN, 2020).

Outro ponto que achamos importante ressaltar é que a literatura contemporânea trata o movimento pós-moderno, não como uma ruptura definitiva, mas como uma continuidade dialética da modernidade, caracterizada por avanços e rupturas, crises e possibilidades de superação, que refletem a complexidade da existência humana e apresentam novas formas de racionalidade. A literatura sobre a pós-modernidade frequentemente aborda a tensão entre continuidade e ruptura com a modernidade. Lyotard (1989), sugere que a pós-modernidade é marcada pela desconfiança nas metanarrativas, substituindo as grandes narrativas universais por pequenas narrativas locais e específicas. Esta fragmentação do conhecimento representa uma ruptura com a visão modernista de progresso linear e universal, ao mesmo tempo em que pode ser vista como uma continuidade das complexidades e diversidades emergentes

na era moderna. Jameson (2007), interpreta a pós-modernidade como uma fase do capitalismo tardio, onde a cultura é dominada pela lógica do consumo, superficialidade e simulacros. Para Jameson (2007), essa era representa tanto uma continuidade dos processos econômicos e culturais iniciados na modernidade quanto uma ruptura na forma como a realidade é percebida e experienciada, dissolvendo as fronteiras entre alta cultura e cultura de massa.

Essa dualidade de avanços e rupturas, crises e possibilidades de superação é também evidente na forma como a pós-modernidade influencia as formas de racionalidade. A racionalidade moderna, centrada na razão, na ciência e no progresso, é desafiada pela racionalidade pós-moderna, que enfatiza a pluralidade, a subjetividade e a relatividade dos conhecimentos. Foucault (1979), ao analisar as mudanças nas estruturas de poder e conhecimento, destacou como novas formas de controle e disciplina emergem na sociedade pós-moderna, sugerindo tanto uma continuidade quanto uma transformação dos mecanismos modernos de governança.

Nosso entendimento, com base nos estudos de Eagleton (1998), sobre as crises que impulsionam a *transição* da modernidade para a pós-modernidade, é fundamental para contextualizar a complexidade da contemporaneidade. Em um contexto precedente, na modernidade, a racionalidade foi exaltada como meio de progresso e emancipação. A confiança na ciência, na razão e na objetividade eram pilares centrais. A transição da modernidade para a pós-modernidade envolveu uma série de questionamentos e críticas às premissas centrais da racionalidade que haviam dominado o pensamento ocidental durante a Era Moderna e o Iluminismo. A crise de confiança na ciência, na razão e na objetividade foi fundamental para o surgimento da pós-modernidade (DUARTE, 2001). Essa crise desafiou as fundações do pensamento moderno, que haviam exaltado esses elementos como pilares do progresso e da compreensão do mundo.

A Pós-Modernidade é caracterizada por várias mudanças significativas nas esferas econômica, tecnológica e cultural. Para Lyotard (1989), esse período marca uma ruptura com os paradigmas da modernidade, promovendo uma maior flexibilidade nas formas de produção e consumo e uma ênfase na inovação constante. As relações sociais se tornam mais complexas e diversificadas,

refletindo a multiplicidade de experiências e identidades que emergem neste novo contexto.

Lyotard (1989) argumenta que a característica central da pós-modernidade é a "incredulidade em relação às metanarrativas" (LYOTARD, 1989, p. 24), sendo que, sugere o autor, a pós-modernidade se caracteriza pela fragmentação do conhecimento e pela perda de confiança em tais narrativas totalizantes. Para o mesmo autor, com a queda das metanarrativas, a sociedade pós-moderna é marcada pela fragmentação e pela pluralidade de perspectivas. Não há uma única verdade ou caminho universal, mas uma multiplicidade de vozes e histórias, cada uma válida em seu próprio contexto. Lyotard (1989) observa que na era pós-moderna, o conhecimento deixa de ser um fim em si mesmo e se torna um meio para obter poder e controle. Ele analisa como as tecnologias da informação e a digitalização contribuem para a mudança nas formas de produção e disseminação do conhecimento, enfatizando a importância das linguagens e dos jogos de linguagem na construção do saber. Observa também que, na pós-modernidade, os critérios de verdade e legitimidade são substituídos por critérios de performatividade e eficiência. Isso significa que o valor do conhecimento e das práticas sociais são julgados pela sua utilidade e capacidade de produzir resultados eficientes, em vez de aderir a uma verdade objetiva. Lyotard (1989) também explora como a arte e a cultura na pós-modernidade refletem a fragmentação e a diversidade de narrativas. A estética pós-moderna celebra a intertextualidade, o pastiche, e a hibridização, rompendo com as distinções tradicionais entre alta cultura e cultura popular.

Segundo Chauí (1992), a Pós-Modernidade destaca a diversidade e a diferença como formas de libertação cultural. Para a mesma autora, a pós-modernidade defende o pluralismo em oposição à ideia de uma totalidade fetichizada, colocando ênfase na fragmentação, na incerteza, na descontinuidade e na alteridade. Nesse contexto, rejeita-se as metanarrativas – filosofias e ciências que pretendem oferecer uma interpretação totalizadora da realidade – argumentando que essas visões totalizantes frequentemente encobrem as dinâmicas materiais e econômicas subjacentes que realmente moldam a sociedade. A recusa de tais metanarrativas pode ser vista como uma forma de deslegitimar análises profundas e sistemáticas das dinâmicas de poder e dominação.

Culturalmente, as transformações refletem as superestruturas que se ajustam às novas condições econômicas. As indústrias culturais, como a mídia e o entretenimento, se tornam componentes essenciais do aparato ideológico que sustenta o capitalismo, promovendo valores que legitimam o consumo e a fragmentação das identidades. Baseado nos escritos de Mészáros (2002) observamos que a produção e o consumo de valores culturais estão inseparavelmente ligados às relações de poder e dominação capitalistas, destacando como a cultura sob o capitalismo serve para reforçar e perpetuar essas relações. Dessa forma, segundo o pensamento do mesmo autor, o capitalismo se perpetua ao integrar todas as formas de expressão cultural em sua lógica de acumulação, enfatizando como a cultura se adapta para servir aos interesses econômicos dominantes.

Para Jameson (2007), a partir dos anos 1960, o capitalismo entra em uma fase de profundas transformações, sendo que tais mudanças ocorreram em diversos níveis. A cultura começa a ser produzida e consumida como uma mercadoria. O que antes poderia ser considerado arte ou expressão cultural independente agora está integrado ao mercado, influenciado por demandas comerciais. A cultura é consumida de maneira semelhante a qualquer outra mercadoria. O entretenimento e a arte são formatados para atrair consumidores e maximizar lucros; as políticas e instituições são moldadas para apoiar e promover a integração da cultura na economia de mercado, refletindo as necessidades do capitalismo avançado; a economia capitalista se torna mais globalizada e interligada, com a produção cultural desempenhando um papel central no consumo e na geração de lucro. Apesar dessas transformações, não há uma mudança na essência do modo de produção capitalista. O que muda é a forma como o capitalismo realiza o processo de reprodução social. O capitalismo encontra novas maneiras de perpetuar-se e expandir-se, adaptando-se às condições contemporâneas sem alterar sua natureza fundamental de exploração e acumulação de capital.

Ainda com base nos escritos de Jameson (2007), o autor compreende que a pós-modernidade, ou capitalismo tardio, como prefere chamar, não representa uma nova ordem social, mas sim um reflexo das mudanças sistêmicas dentro do próprio capitalismo. É uma expressão cultural da mesma lógica econômica e social que já existia, mas adaptada às novas condições. Apesar das aparentes

mudanças radicais na sociedade e na cultura, o sistema capitalista continua a ser a força dominante, moldando e adaptando-se às novas condições sem alterar sua essência. Apesar dessas adaptações, a natureza fundamental do capitalismo permanece inalterada, pois continua a basear-se na exploração do trabalho, onde a relação entre empregadores e trabalhadores é fundamentada na extração de mais-valia, e o valor produzido pelo trabalho excede o valor do salário pago ao trabalhador, gerando lucro para o capitalista, sendo que jamais há a interrupção incessante de capital, que é um imperativo para a sobrevivência do sistema capitalista. Os lucros gerados devem ser reinvestidos para gerar mais lucro, perpetuando um ciclo de acumulação que é a essência do capitalismo. A adaptação do capitalismo às novas condições não resolve as desigualdades inerentes ao sistema, isso porque a disparidade de riqueza e poder entre os capitalistas e a classe trabalhadora persiste e, em muitos casos, se intensifica. O capitalismo dentro do ideal da pós-modernidade perpetua-se ao transformar todas as esferas da vida em mercadorias, incluindo a própria identidade e as relações sociais. A ideologia capitalista se dissemina através da mídia e da cultura de massa, reforçando o consumismo e a individualização.

Em sua estrutura, a pós-modernidade é caracterizada pela fragmentação e pela superficialidade, onde grandes narrativas e ideais são substituídos por micronarrativas e relativismo. O ideal pós-moderno rejeita as metanarrativas que pretendem fornecer uma explicação abrangente e universal da realidade social. Em vez disso, enfatiza a fragmentação, a pluralidade e a natureza contextual das narrativas e práticas sociais (DUARTE, 2008). Essa mudança reflete a lógica do capitalismo contemporâneo, que promove o consumismo e a variedade superficial em detrimento de um engajamento mais profundo e significativo.

A fragmentação é um dos aspectos centrais da pós-modernidade. Diferente da modernidade, que buscava uma visão unificada e coerente do mundo através de grandes narrativas (ou metanarrativas) como o Iluminismo, o Marxismo, o Cristianismo e outras ideologias abrangentes, que pretendem fornecer um quadro totalizador para compreender a realidade, a pós-modernidade se distancia dessas tentativas de criar uma única verdade universal. Em vez disso, ela abraça uma multiplicidade de perspectivas e verdades parciais. Na visão de Lyotard (1989), a era pós-moderna é marcada pela desconfiança em relação a essas metanarrativas. Ele sugere que elas são

frequentemente usadas para legitimar formas de poder e controle, e que sua pretensão de universalidade é, na verdade, excludente e opressiva. O autor também argumenta que os grandes relatos históricos e ideológicos que tentavam explicar a totalidade da experiência humana perderam sua credibilidade. Em seu lugar, surgem narrativas menores, que refletem a diversidade e a especificidade das experiências individuais e coletivas que valorizam as micronarrativas, que são histórias menores, locais e específicas, que capturam a diversidade das experiências humanas. Essas narrativas não buscam explicar tudo, mas sim oferecer perspectivas limitadas e contextuais que respeitam a singularidade de diferentes grupos e indivíduos. As micronarrativas são plurais e fragmentadas, refletindo a complexidade e a multiplicidade do mundo contemporâneo.

Os pós-modernistas argumentam que a história é fragmentada e descontinuada, sem uma narrativa unificadora ou uma direção linear. Eles rejeitam a ideia de que a história segue um progresso contínuo ou um destino predeterminado. Assim, todas as narrativas históricas são construções sociais contingentes, refletindo diferentes perspectivas e interesses, sem uma verdade universal subjacente. Qualquer narrativa que sugira um propósito ou direção intrínseca na história é considerada uma forma de teleologia arbitrária. Essa crítica é frequentemente dirigida ao marxismo, que é acusado de ver a história como um processo progressivo em direção ao comunismo.

Sobre isso, Eagleton nos esclarece que:

Não buscar a totalidade representa apenas um código para não se considerar o capitalismo. Mas o ceticismo em relação às totalidades, de esquerda ou de direita, costuma ser um tanto espúrio. Ele em geral acaba significando uma desconfiança de certos tipos de totalidade e um endosso entusiasta de outros. Alguns tipos de totalidade – prisões, patriarcado, o corpo, ordens políticas absolutistas – se constituiriam tópicos aceitáveis de discussão, enquanto outros – modos de produção, formações sociais, sistemas doutrinários – sofreriam uma censura velada. (EAGLETON, 1998, p. 20).

O pós-modernismo desafia e rejeita categoricamente o conhecimento "totalizante" e os valores "universalistas". Esse movimento critica as concepções ocidentais de "racionalidade", as ideias gerais de igualdade, tanto liberais quanto socialistas, e a visão marxista de emancipação humana universal. Em vez de buscar uma verdade universal, o pós-modernismo enfatiza a "diferença", valorizando identidades particulares como sexo, raça, etnia e sexualidade. Ele reconhece as opressões e lutas distintas de cada grupo e defende a importância

de "conhecimentos" específicos, incluindo ciências desenvolvidas por determinados grupos étnicos. Ao fazer isso, o pós-modernismo questiona a validade da ciência e do conhecimento tradicional, argumentando que estes são construções sociais influenciadas por contextos históricos e culturais específicos. Essa abordagem sugere que não há uma verdade objetiva ou universal, mas múltiplas verdades baseadas nas experiências e perspectivas de diferentes grupos. Isso representa um ataque fundamental ao conhecimento e à ciência tradicionais, desafiando a ideia de que a racionalidade ocidental e as ciências universais podem explicar ou resolver todas as questões humanas (WOOD, 1999)

A rejeição pós-modernista das totalidades, enquanto promove uma visão fragmentada e contingente da realidade, implica uma seletividade e uma potencial obstrução da análise crítica do capitalismo. Ao evitar a consideração de modos de produção e formações sociais como totalidades, os pós-modernistas podem inadvertidamente proteger as estruturas de poder e opressão que buscam criticar.

Socialmente, a fragmentação se reflete na multiplicidade de identidades e na fluidez dos papéis sociais. A pós-modernidade questiona categorias fixas e homogêneas, promovendo uma visão mais diversa e inclusiva das identidades culturais, de gênero e de sexualidade. Isso se manifesta em movimentos sociais que defendem o reconhecimento e a valorização das diferenças, sejam elas étnicas, de gênero, de orientação sexual ou de outras naturezas. Nesse ponto não estamos desvalorizando a luta identitária, seja ela baseada em raça, etnia, gênero, orientação sexual, religião, nacionalidade, ou outras características distintivas. O que nos referimos é que a fragmentação das lutas enfraquece a maior delas, que é a luta de classes. A ênfase em micronarrativas pode resultar em um foco excessivo nas diferenças individuais e culturais, ocultando as condições materiais e econômicas compartilhadas que constituem a base da exploração capitalista. Reconhecemos a diversidade de experiências e perspectivas, porém lutamos por uma unidade na diversidade. Isso significa que, apesar das diferentes experiências individuais, existe uma base comum de exploração econômica que une a classe trabalhadora. A consciência dessa base comum é crucial para a ação coletiva e a mudança social. Reconhecemos a luta de classes como uma questão central, e a fragmentação pode dificultar a

formação de uma consciência de classe unificada necessária para a revolução. A fragmentação epistemológica pós-moderna, ao negar essa universalidade, pode minar a formação de uma consciência de classe global e a solidariedade necessária para a revolução (DUARTE, 2008).

Sobre isso, concordamos com Eagleton, quando este diz que:

Superficialmente, a tríade classe-raça-gênero parece bastante convincente. Algumas pessoas sofrem opressão por causa do gênero a que pertencem, outras por causa da raça e outras em virtude da classe. Mas essa formulação engana profundamente. Porque a opressão não resulta do fato de alguns indivíduos apresentarem certas características conhecidas como "da classe". Ao contrário, os marxistas consideravam que pertencer a uma classe social *significa* ser oprimido ou opressor. Classe significa nesse sentido categoria totalmente social, o que não acontece com o fato de ser mulher ou de ter um certo tipo de pigmentação da pele. Essas coisas, que não se devem confundir com ser feminina ou afro-americano, derivam do tipo de corpo que você tem e não do tipo de cultura a que você pertence. Ninguém que tenha consciência da triste situação a que nos levou o culturalismo poderia questionar a necessidade de afirmar algo por si só tão evidente. (EAGLETON, 1998, p. 47)

A perspectiva pós-moderna, ao questionar a universalidade do conhecimento, dilui a noção de interesses de classe universais. A epistemologia que tem o marxismo como ponto de partida, enfatiza que a classe trabalhadora, através de sua experiência coletiva e prática, pode desenvolver uma consciência de classe que reflete uma verdade universal sobre a exploração capitalista. A fragmentação epistemológica pós-moderna, ao negar essa universalidade, pode minar a formação de uma consciência de classe global e a solidariedade necessária para a revolução.

Metodologicamente, as implicações pós-modernas, ao invés de buscar identificar padrões e leis gerais que explicam a dinâmica histórica e social, como a luta de classes e a evolução dos modos de produção, dão ênfase às experiências individuais e a particularidade das narrativas, que podem ser vistas como uma forma de fragmentação da análise que dilui a compreensão das estruturas de poder e das forças econômicas que operam em larga escala. Tanto a fragmentação como a focalização em narrativas pessoais não têm o alcance para explicar as relações de classe e as dinâmicas sistêmicas. Essas análises podem ser vistas como insuficientes para compreender as totalidades sociais e econômicas que, em tese, determinam a vida social. O próprio sujeito da

pesquisa não enfatiza que essas experiências individuais estão profundamente enraizadas em estruturas econômicas e sociais mais amplas. A descentralização do sujeito de pesquisa pode levar a uma ênfase excessiva na subjetividade e na relatividade das interpretações, ocultando a análise das condições objetivas de exploração e dominação que são centrais para entender a sociedade capitalista.

Outra categoria central na estrutura ideológica da pós-modernidade é o relativismo. Isso implica que não existem verdades absolutas ou universais, ou seja, em vez disso, as verdades são vistas como construções sociais que variam de acordo com o contexto cultural, histórico e pessoal. O relativismo promove uma visão de mundo onde múltiplas perspectivas coexistem, cada uma com sua própria validade dentro de seu contexto específico. Essa abordagem desafia a hegemonia das metanarrativas e abre espaço para a diversidade de vozes e experiências. O que é considerado verdadeiro ou correto pode mudar ao longo do tempo dentro de uma mesma cultura. Por exemplo, as atitudes em relação a questões de gênero e sexualidade mudaram significativamente nas últimas décadas em muitas sociedades. Cada indivíduo pode ter sua própria perspectiva única baseada em suas experiências de vida, educação e personalidade. Mesmo dentro de uma mesma cultura e período histórico, as pessoas podem discordar sobre o que consideram verdadeiro ou importante.

Resultado da fragmentação epistemológica imposta pela pós-modernidade, o relativismo promove uma visão de mundo onde múltiplas perspectivas podem coexistir, cada uma sendo válida dentro de seu próprio contexto. Em vez de tentar encontrar uma única verdade universal, a pós-modernidade valoriza a diversidade de opiniões e experiências (LYOTARD, 1999). O relativismo pós-moderno, ao valorizar múltiplas perspectivas e rejeitar verdades universais, possibilita a fragmentação social e política. Com efeito, isso enfraquece a solidariedade e a unidade necessárias para a luta de classes. A ênfase na validade de todas as perspectivas resulta em uma despolitização, pois, se todas as opiniões são igualmente válidas, pode-se argumentar que não há base para uma crítica radical das estruturas de poder e exploração. Com efeito, isso leva a uma aceitação passiva da realidade concreta, já que a análise crítica das condições materiais e das relações de poder é diluída (HARVEY, 1992).

A rejeição das metanarrativas e a valorização das micronarrativas imposta pela pós-modernidade traz profundas implicações para a filosofia e para as ciências sociais. O relativismo pós-moderno, ao diluir a importância dessas narrativas, enfraquece a capacidade de análise crítica e ação coletiva contra a ordem capitalista. No campo da epistemologia a rejeição das metanarrativas questiona a possibilidade de um conhecimento objetivo e universal (DUARTE, 2008).

Com base nos estudos de Duarte (2008), a realidade objetiva existe independentemente da consciência humana e o conhecimento humano pode aproximar-se dessa realidade através da prática e da análise científica. A rejeição das metanarrativas e a ênfase no relativismo epistemológico pós-moderno expõe a negação da capacidade da ciência e da prática revolucionária de revelar as leis objetivas da sociedade e da natureza. Assim, há uma negação, por parte dos pós-modernos, de que o conhecimento objetivo é crucial para a transformação revolucionária, pois, em vez disso, enfatiza que todo conhecimento é situado, ou seja, depende do contexto e da perspectiva de quem o produz. Isso desafia a noção de verdade universal e promove uma maior valorização das múltiplas perspectivas e experiências individuais. A epistemologia passa a valorizar a contextualização do conhecimento, as experiências individuais e locais ganham importância e a ideia de uma verdade única e absoluta é substituída por uma pluralidade de verdades, cada uma válida em seu próprio contexto.

O relativismo epistemológico pós-moderno ao sugerir que todas as formas de conhecimento são igualmente válidas, leva a um ceticismo generalizado sobre a possibilidade de conhecimento verdadeiro. Entendemos que isso é um obstáculo à crítica científica das relações de produção capitalistas e à elaboração de uma teoria revolucionária, pois, embora o conhecimento seja historicamente situado e socialmente condicionado, ele ainda pode ser objetivo e universal em seu núcleo, especialmente quando se trata de compreender e transformar as condições materiais da vida. (DUARTE, 2008)

Por fim, inferimos que a fragmentação epistemológica se refere ao desmantelamento das narrativas unificadoras e das teorias totalizantes que antes buscavam explicar a realidade de maneira coerente e abrangente. Na era moderna, as grandes narrativas, como o Iluminismo, o racionalismo e o

marxismo, ofereciam quadros epistemológicos que organizavam o conhecimento e a compreensão do mundo em sistemas coerentes e estruturados. No entanto, com a chegada da pós-modernidade, essas grandes narrativas passaram a ser questionadas e, muitas vezes, rejeitadas. A rejeição das grandes narrativas e a valorização do relativismo tornam difícil a construção de sistemas coerentes e estruturados de conhecimento, levando a uma sensação de incerteza e ambiguidade. Sem um quadro unificador, o conhecimento se torna fragmentado, onde cada narrativa ou perspectiva é vista como válida por si mesma, sem necessariamente se integrar a um sistema maior. Essa multiplicidade de perspectivas, combinado com a ausência de uma verdade unificadora traz uma sensação de incerteza e ambiguidade, pois não há uma base sólida para compreender o mundo, o que pode ser desestabilizador (DUARTE, 2008).

Sob o viés do materialismo histórico e dialético, que é, objetivamente, nossa categoria de análise, uma análise estruturada e científica das relações econômicas e sociais é crucial para entender as causas profundas da opressão e da exploração no sistema capitalista. Essa análise fundamenta a unidade na luta de classes, que é vista como essencial para a promoção de uma mudança radical e emancipadora. Através da solidariedade de classe, da organização política e da consciência comum das condições materiais, os trabalhadores podem se unir para transformar a sociedade e construir uma ordem social sem classes, baseada na justiça, igualdade e liberdade. Entendemos que a fragmentação epistemológica e o relativismo imposto pela lógica pós-moderna, dificulta a formação de uma análise coerente, a construção de uma consciência de classe comum e a mobilização para a transformação radical da sociedade.

Outra categoria que vamos analisar dentro do ideal pós-moderno, é o pós-estruturalismo. O pós-estruturalismo é um movimento teórico e filosófico que emergiu na segunda metade do século XX, principalmente na França, como uma reação e desenvolvimento do estruturalismo. É caracterizado por uma abordagem crítica que questiona as premissas fundamentais do estruturalismo e amplia suas implicações. Para Eagleton (1998), o pós-estruturalismo tende a despolitizar a teoria ao focar excessivamente na linguagem, no discurso e na subjetividade, ao invés de focar nas relações materiais e nas estruturas de poder econômico e social. A ênfase na subjetividade e nas identidades fragmentadas

esfacela a solidariedade de classe e enfraquece a luta coletiva contra a opressão e a exploração. Em vez de promover uma análise da totalidade social e das forças materiais que estruturam a vida, o pós-estruturalismo tende a focar em experiências individuais e identidades locais, desviando a atenção das dinâmicas mais amplas do capitalismo.

Em relação a produção do conhecimento e a constituição da ciência moderna, o pós-estruturalismo, assim como a pós-modernidade, traz em suas características o relativismo epistemológico, em que todas as formas de conhecimento são igualmente válidas e não existe uma verdade objetiva (EAGLETON, 1998). Harvey (1992) argumenta que essa visão mina a confiança na ciência moderna e na capacidade de gerar conhecimento objetivo sobre o mundo. Para ele, a ciência deve ser baseada em critérios rigorosos de evidência e racionalidade e o pós-estruturalismo, ao relativizar todas as formas de conhecimento, ameaça essa base. O pós-estruturalismo tende a fragmentar o conhecimento, enfatizando a diversidade de perspectivas e a desconstrução das metanarrativas. Acreditamos que, ao fragmentar as metanarrativas, há a perda de uma visão coerente e unificada do mundo, essencial para a ciência moderna. Ele argumenta que a ciência precisa de uma base teórica sólida para entender e explicar fenômenos complexos, algo que o pós-estruturalismo tende a desconstruir sem oferecer alternativas construtivas.

Harvey (1992) também critica o impacto do pós-estruturalismo na análise social, especialmente em termos de sua ênfase na linguagem e no discurso, em detrimento das estruturas materiais. Ele argumenta que essa abordagem ignora as causas materiais profundas e as relações de poder econômico que moldam a sociedade. Com isso, a ciência social foca nas estruturas materiais e nas relações econômicas para entender a dinâmica social e promover a mudança social.

Achamos importante também fazermos uma relação entre o pós-estruturalismo e a forma específica de organização econômica na atual fase do capitalismo, que é, neste momento histórico representada pelo neoliberalismo. Ao relativizar todas as verdades e desconstruir as grandes narrativas, o pós-estruturalismo desarma a crítica radical ao capitalismo, facilitando a perpetuação das relações de poder existentes. Acreditamos que a ciência moderna deve ser capaz de oferecer uma crítica robusta ao neoliberalismo, algo que o pós-

estruturalismo, com sua aversão às metanarrativas, oculta. Nesse sentido concordamos com Marx (2017, p.880) quando este diz que “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente”.

Ao desconstruir todas as narrativas e verdades, o pós-estruturalismo cria uma atmosfera em que a própria ideia de verdade objetiva é vista com suspeita. Isso é problemático, pois mina a confiança no conhecimento científico e pode ser explorado pela burguesia para justificar a instrumentalização da ciência. Quando toda verdade é vista como relativa, fica mais fácil para os grupos dominantes manipular o conhecimento para seus próprios fins, sem enfrentar resistência crítica significativa.

Essas teorias, frequentemente associadas ao pensamento pós-moderno, muitas vezes questionam ou relativizam os fundamentos estabelecidos pela ciência moderna. Entendemos que isso é reflexo e produto das tensões e contradições internas ao pensamento burguês, na medida em que desafiam e ao mesmo tempo reforçam certas estruturas de poder e conhecimento. No entanto, como já vimos anteriormente, com a consolidação do poder burguês, houve um desvio desse caminho inicial. A burguesia, buscando manter e expandir seu domínio, iniciou o processo de instrumentalização da ciência, ou seja, começou a utilizar o conhecimento científico como uma ferramenta para seus próprios interesses, em vez de um meio para o bem comum e o avanço do conhecimento humano. Esse movimento resultou na destruição da razão, onde a ciência começou a ser manipulada para justificar e perpetuar a estrutura de poder existente (COUTINHO, 2010).

Essas teorias, frequentemente associadas ao pensamento pós-moderno, muitas vezes questionam ou relativizam os fundamentos estabelecidos pela ciência moderna. O pós-estruturalismo, por exemplo, surge como uma crítica às estruturas rígidas e às metanarrativas do estruturalismo, enfatizando a fluidez, a fragmentação e a incerteza do conhecimento. Ao desconstruir todas as narrativas e verdades, o pós-estruturalismo cria uma atmosfera de ceticismo radical, onde a própria ideia de verdade objetiva é vista com suspeita. Isso pode ser explorado pela burguesia para justificar a instrumentalização da ciência, tornando mais difícil a construção de uma base sólida para a ação política e social.

6.1 A pós-modernidade e a Educação Física

Como vimos no decorrer do capítulo anterior, as teorias contemporâneas, como o estruturalismo, o pós-estruturalismo e a teoria pós-crítica, frequentemente chamadas de pós-modernas, refletem a instrumentalização da ciência e servem aos fins de manutenção do poder burguês (HÚNGARO, PATRIARCA, GAMBOA, 2017).

A produção científica que embasa a pesquisa e a prática pedagógica na Educação Física, assim como em outras áreas do conhecimento, não está imune a essas influências e conflitos. A tendência à superficialidade científica e a obsessão pelo rigor metodológico, sem uma compreensão profunda e crítica dos fenômenos estudados, são manifestações dessa instrumentalização. Em vez de promover uma investigação que questione as desigualdades e as injustiças presentes no campo da Educação Física, muitas vezes a pesquisa se concentra em aspectos técnicos e metodológicos, negligenciando as dimensões sociais, políticas e econômicas.

A instrumentalização da ciência pela burguesia, portanto, não é um fenômeno restrito ao passado, mas continua a se manifestar nas práticas acadêmicas contemporâneas. Na Educação Física, isso se reflete na forma como o conhecimento é produzido, difundido e socializado, muitas vezes em benefício da manutenção das estruturas de poder existentes. Para superar essa tendência, é necessário adotar uma abordagem que considere as implicações sociais e políticas e busque transformar a realidade de maneira significativa, superando conflitos entre a busca por um conhecimento profundo e de relevância social e a pressão por resultados técnicos e aplicáveis no curto prazo. Para consolidar o campo científico da Educação Física e resgatar seu compromisso com o ser humano, é necessário promover uma ciência que não apenas se preocupe com a metodologia rigorosa, mas também com as implicações sociais e humanas de seu conhecimento.

Para isso, precisamos superar a superficialidade científica pois, em vez de explorar profundamente os fundamentos teóricos e filosóficos do movimento, a pesquisa na Educação Física frequentemente se concentra em aspectos técnicos e mensuráveis, como desempenho atlético, biomecânica, e eficiência

dos treinos. Essa abordagem resulta em um conhecimento fragmentado que não integra completamente as dimensões sociais e culturais da Educação Física. Observamos também que há uma obsessão pelo rigor metodológico, com foco intenso em metodologias quantitativas e estatísticas.

As teorias abrangentes da sociedade e da educação contêm contradições inerentes que geram conflitos, e a tensão entre modernidade e pós-modernidade se reflete na educação física, pois, enquanto a modernidade valoriza o progresso, a racionalidade e a emancipação, a pós-modernidade questiona essas narrativas, promovendo o relativismo e a fragmentação. Nesse contexto, não podemos ignorar a influência das narrativas pós-modernas que promovem a desconstrução de narrativas tradicionais e questionam a objetividade e a universalidade do conhecimento DUARTE, 2008).

Enfrentar e resolver os conflitos na educação física exige reconhecer como esses conflitos estão relacionados com as contradições mais amplas da educação e da sociedade. Isso requer uma análise crítica e uma abordagem que considere tanto as especificidades da educação física quanto os contextos mais amplos em que ela está inserida. Somente ao entender a educação física dentro dessa rede de relações é possível abordar seus desafios de maneira eficaz e promover práticas que sejam verdadeiramente inclusivas e emancipadoras.

Nossa crítica à fragmentação do conhecimento na pós-modernidade aborda diversas preocupações e desafios associados à visão pós-estruturalista do conhecimento. Assim, defendemos a importância de estruturas mais estáveis e coerentes para a compreensão do mundo e para a construção de conhecimento. Compreendemos que a fragmentação do conhecimento leva a uma perda de coerência e sentido, dificultando a construção de uma compreensão integrada da realidade, pois sem estruturas coesas, torna-se mais difícil para os seres humanos e a sociedade formarem uma visão consistente do mundo. Destacamos também que a ênfase na relatividade e na multiplicidade de narrativas leva a um relativismo extremo, onde todas as perspectivas são vistas como igualmente válidas, potencialmente minando a capacidade de distinguir entre verdade e falsidade. Ao questionar a objetividade e a universalidade do conhecimento, a teoria pós-moderna corrói os fundamentos do conhecimento científico e filosófico. Com efeito, isso enfraquece a capacidade da ciência e da

filosofia de fornecer explicações e soluções para problemas complexos (MORAES, 1996).

A partir dos escritos de Frizzo (2012), compreendemos a Educação Física como prática social que sistematiza conhecimentos relacionados à cultura corporal, que reflete os conflitos presentes na educação e na sociedade em geral. Isso significa que as tensões e contradições que permeiam as teorias abrangentes da sociedade, bem como as teorias educacionais, também se manifestam no campo da Educação Física. Para compreender esses conflitos, é necessário reconhecer a interdependência entre o particular, que é a educação física, e o universal, que são a educação e a sociedade. A educação física enfrenta suas próprias questões específicas, como metodologias de ensino e objetivos curriculares, mas essas questões estão sempre inseridas em um contexto maior de teorias e práticas educacionais e sociais. Essa relação dialética implica que os desafios da educação física não podem ser entendidos isoladamente, mas como parte de um sistema educacional e social maior.

A educação física é mais do que uma área do conhecimento; ela é um fenômeno social com papel e função específicos dentro da sociedade. Ao sistematizar conhecimentos sobre a cultura corporal, a educação física incorpora as visões, valores e disputas que existem na sociedade mais ampla. Esses conflitos podem ser ideológicos, refletindo diferentes visões de mundo sobre os objetivos e métodos da educação física, ou políticos, influenciados por decisões sobre currículos, financiamento e políticas educacionais. Além disso, as desigualdades econômicas da sociedade também se manifestam na educação física, afetando o acesso e a qualidade dos programas oferecidos.

No contexto da crise do capitalismo na década de 1970 e da queda do socialismo real no final da década de 1980, Netto (1993) argumenta que essas mudanças históricas tiveram um impacto profundo na disseminação da ideologia pós-moderna. A crise do capitalismo nos anos 1970, caracterizada por instabilidades econômicas e sociais, colocou em xeque a viabilidade do sistema capitalista e abriu espaço para questionamentos e críticas mais amplas. Por outro lado, a queda do socialismo real na década de 1980, com o colapso da União Soviética e dos regimes socialistas do Leste Europeu, marcou o fim de um sistema que era visto como a principal alternativa ao capitalismo, provocando

uma sensação de desilusão e desencanto com as narrativas emancipadoras que tinham sido associadas ao projeto socialista.

Como vimos acima, essas transformações históricas intensificaram a disseminação da ideologia pós-moderna, fragmentando e relativizando as narrativas universais da modernidade. O pós-modernismo, com sua ênfase no relativismo, na fragmentação e na desconfiança em relação às metanarrativas, questiona a validade de projetos universalistas e emancipatórios que marcaram a modernidade. Essa ideologia desafia a ideia de progresso linear e a capacidade da razão de guiar a humanidade em direção a uma emancipação, propondo, em vez disso, uma visão mais cética e pluralista da realidade social. Essa ruptura com o passado e a ênfase no presente desconsideram as lutas históricas e as contradições sociais que são essenciais para uma compreensão crítica da educação física, onde as práticas corporais não surgem em um vácuo; elas são produto de processos históricos e sociais complexos, marcados por relações de poder e dominação. A negligência dessas dimensões históricas e sociais leva a uma despolitização da educação física, onde as práticas são vistas de maneira isolada, sem conexão com as lutas por justiça social e emancipação (TAFFAREL, ALBUQUERQUE, 2010).

A educação física, ao sistematizar conhecimentos relacionados à cultura corporal, reflete e é moldada pelas dinâmicas sociais. Historicamente, a educação física tem sido direcionada tanto como ferramenta de controle social quanto como meio de emancipação e resistência (MELLO, 2014). No entanto, a abordagem pós-moderna, com seu foco no presente e sua desconfiança em relação às metanarrativas, tende a fragmentar essa compreensão, levando a uma visão onde as práticas educacionais são vistas de maneira isolada e descontextualizada. Quando as práticas corporais são analisadas sem considerar suas raízes históricas e sociais, perde-se a capacidade de entender como essas práticas estão imbricadas nas lutas por justiça social e emancipação. Dessa forma, a valorização de certas habilidades sobre outras na educação física perpetua as relações de poder e dominação que existem na sociedade em geral. Sem uma análise que considere essas dimensões, a educação física se torna uma ferramenta de reprodução das desigualdades sociais existentes, em vez de um meio para questioná-las e transformá-las (TAFFAREL, ALBUQUERQUE, 2010).

No contexto da Educação Física, a crítica ao ideário neoliberal e pós-moderno sobre o conhecimento reflete na maneira como este é concebido de forma individualizada e particular. Dessa forma, Duarte (2008) argumenta que o conhecimento é objetivo porque reflete uma realidade concreta e objetivamente existente. Segundo essa perspectiva, a compreensão dessa realidade exige um processo de desenvolvimento do conhecimento que resulta na existência e objetivação de formas mais evoluídas de conhecimento. No contexto neoliberal e pós-moderno, há uma ênfase na subjetividade e na relatividade do conhecimento. Ao tratar o conhecimento como algo individual, reconhece-se que ele é gerado a partir das experiências e contextos específicos de cada indivíduo. Isso significa que o conhecimento não é considerado universal a todas as situações, mas sim limitado pelas circunstâncias em que é vivido.

Além disso, a ideia de que o conhecimento é circunstancial implica que ele é temporário e mutável, dependendo das condições e contextos específicos em que é produzido. Essa visão rejeita a possibilidade de um conhecimento estável e duradouro que possa ser socializado de forma ampla e universal. A impossibilidade de integrar esse conhecimento a uma visão totalizadora do real significa que não há uma tentativa de criar uma compreensão abrangente e unificada da realidade. Em vez disso, o conhecimento é fragmentado e visto como constituído por múltiplas perspectivas, cada uma válida em seu próprio contexto. Sobre isso, Duarte (2001, p. 72), diz que sob a perspectiva da pós-modernidade, “o conhecimento da realidade é sempre parcial e particular”. Isso reforça a ideia de que qualquer tentativa de compreender a realidade é necessariamente limitada e incompleta. Isso reflete uma desconfiança em relação às metanarrativas e às grandes teorias explicativas que buscam oferecer uma visão totalizadora do mundo. Em vez disso, o pós-modernismo e o neoliberalismo promovem uma pluralidade de entendimentos e valorizam a diversidade de perspectivas individuais.

Essa abordagem tem implicações significativas para a educação e a produção de conhecimento, pois valoriza as experiências e conhecimentos locais e individuais em detrimento das teorias e saberes universais. Ela questiona a objetividade e a universalidade do conhecimento, propondo que cada indivíduo e grupo social tem uma compreensão válida da realidade baseada em suas próprias experiências e contextos específicos.

A despolitização da educação física, resultante da negligência das dimensões históricas e sociais, significa que as práticas educacionais podem ser vistas como tecnicistas e instrumentais, focadas apenas no desempenho e na eficiência, sem um compromisso com a emancipação e a inclusão. Essa abordagem tecnicista está alinhada com a racionalidade instrumental e é criticada por Netto (1993), que vê nela uma redução da razão a um mero instrumento para atingir fins pragmáticos, desconsiderando os aspectos éticos e emancipatórios da educação. Dessa forma, entendemos que para resgatar o potencial transformador da educação física, é necessário reintegrar a análise histórica e social na compreensão das práticas corporais. Isso implica reconhecer que a educação física está imersa em um contexto de relações de poder e dominação, e que suas práticas são moldadas por essas dinâmicas. Ao fazer isso, torna-se possível ver a educação física não apenas como uma prática corporal ou um conjunto de técnicas, mas como um campo de luta política e social.

A compreensão da educação física em sua totalidade, portanto, exige uma abordagem dialética que considere tanto as especificidades da fazer pedagógico, quanto os contextos mais amplos de dominação e resistência. É necessário entender como as práticas corporais se relacionam com as lutas históricas por justiça social e como podem ser utilizadas para promover a emancipação e a inclusão. Somente através dessa abordagem contextualizada é possível resgatar o potencial transformador da educação física e utilizar suas práticas como meios para questionar e superar as desigualdades e as injustiças sociais.

7. A Indústria 4.0 e a Pós-Modernidade na Política Educacional para a Educação Física

O capítulo que segue tem a intenção de explicitar que as políticas educacionais e suas constantes reformulações, expressadas neste momento pela implementação da BNCC, estão em perfeito acordo com as intenções neoliberais que buscam adaptar a educação brasileira às exigências de mercado e à lógica de produtividade do capitalismo contemporâneo. Sob essa perspectiva, a BNCC representa um movimento pautado pela lógica de eficiência, que privilegia indicadores quantitativos, como o IDEB. No caso da educação física, essa lógica orientada pela BNCC pode ter efeitos ainda mais danosos.

Com o desdobramento dessa política educacional, a educação física, que já enfrenta o desafio de ser subvalorizada, corre o risco de ser tratada como uma disciplina secundária, focada apenas em cumprir competências genéricas e mensuráveis, sem atender ao desenvolvimento integral dos alunos. Isso ficou mais explícito com promulgação da Lei 13.415/17, conhecida como a reforma do ensino médio, que impôs uma fragmentação ao conhecimento historicamente produzido. Essa fragmentação, como veremos a seguir, está pautada na lógica da pós-modernidade, com o foco no desenvolvimento de competências e habilidades

7.1 Base Nacional Comum Curricular

Como vimos em capítulos anteriores, a educação, ao longo da história, tem sido moldada pelos interesses da classe dominante, especialmente no contexto das sociedades capitalistas. Segundo autores como Saviani (2007) e Mészáros (2008), a educação tem servido como um instrumento para perpetuar a formação de mão de obra que atenda às exigências do modo de produção vigente, adequando ideologicamente os sujeitos ao pensamento dominante e reforçando as estruturas sociais de classe. Nesse sentido, a educação assume um papel crucial na reprodução e na manutenção das relações de poder, legitimando as desigualdades inerentes ao sistema capitalista.

Consideramos importante ressaltar que a educação hegemônica não se apresenta como um campo neutro ou puramente emancipatório, mas como um espaço de disputa ideológica. Em uma sociedade onde a meta primordial da classe dominante é a reprodução e expansão do capital, o sistema educacional é frequentemente direcionado para atender às necessidades do mercado de trabalho, transformando a formação humana em mera qualificação técnica. Isso resulta em um processo educativo que subsume o trabalhador, não apenas em termos de habilidades específicas, mas também na internalização de valores e normas que reforçam a lógica capitalista (MÉSZARÓS, 2008).

Nesse sentido, entendemos a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma expressão das intenções neoliberais de modernização da educação, orientadas pela lógica de mercado e de adequação às demandas do capitalismo contemporâneo. Assim, a BNCC é concebida como um instrumento político-educacional que busca alinhar o sistema educacional brasileiro às expectativas de eficiência e produtividade, características do neoliberalismo. A sua formulação, que ganhou força a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, objetiva melhorar a qualidade da educação básica, elevando indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2014). No entanto, essa proposta tem sido criticada por diversos estudiosos e pesquisadores da área da educação, que alertam para as implicações de um currículo estruturado de acordo com critérios de avaliações de larga escala.

Segundo Zank e Malanchen (2020), a centralidade dada às avaliações de larga escala, como o IDEB, tende a restringir o escopo do currículo escolar, limitando-o aos conteúdos específicos que podem ser mensurados por essas avaliações. Essa abordagem reduz a possibilidade de uma formação omnilateral, que deveria abranger todas as dimensões do desenvolvimento humano. A partir dessa perspectiva, o currículo passa a ser moldado para atender às exigências de desempenho em testes padronizados, orientando o processo educacional para uma preparação tecnicista e utilitária do estudante, visando apenas à inserção no mercado de trabalho.

Essa crítica se ancora na constatação de que um currículo voltado para indicadores quantitativos, como os utilizados no IDEB, promove uma visão reducionista da educação. Em vez de favorecer um ensino que contemple as

diversas necessidades de formação integral dos seres humanos, a orientação para resultados mensuráveis conduz a um empobrecimento do processo educativo, que se torna instrumentalizado para cumprir metas e índices de rendimento. Assim, ao priorizar o alcance de objetivos relacionados ao mercado de trabalho e ao capital humano, o sistema educacional perde de vista a sua função social mais ampla de formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes.

Essa superficialidade no tratamento dos conteúdos reflete um esvaziamento do currículo, que passa a privilegiar temas e habilidades que possam ser facilmente medidos e avaliados, em detrimento de uma abordagem mais ampla e contextualizada do conhecimento. Tal prática compromete a qualidade da educação oferecida, reduzindo o papel da escola a um mero preparatório para testes, em vez de promover um ambiente de aprendizado significativo e transformador, que prepare os estudantes para os desafios complexos da vida em sociedade (ADAMS; SIQUEIRA; MORADILLO, 2022).

O escopo da BNCC traz a ideia de *aprendizagens essenciais*, refletindo uma abordagem utilitarista da educação, que se distancia de uma concepção mais ampla de *direito à educação* tal como garantido pela Constituição Brasileira. Enquanto a Constituição e a legislação brasileira reconhecem a educação como um direito social inalienável e dever do Estado, a BNCC tende a reinterpretar esse direito sob uma ótica neoliberal, transformando-o em um direito individual que deve ser buscado no mercado. Nesse contexto, a educação deixa de ser vista como um bem comum e passa a ser moldada de acordo com os interesses econômicos dominantes, alinhando-se aos princípios da eficiência e da produtividade capitalista.

Essa restrição de conteúdos e objetivos educacionais, conforme aponta Freitas (2018), promove uma formação limitada e superficial, focada na preparação de mão de obra para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho. Ao definir um conjunto restrito de conhecimentos e competências como *essenciais*, a BNCC acaba por desconsiderar a diversidade de contextos sociais e culturais presentes no Brasil, impondo um modelo único e homogêneo de educação que ignora as particularidades regionais e locais. Essa perspectiva enfraquece o princípio da pluralidade, fundamental para uma educação democrática e inclusiva.

Do ponto de vista político e ideológico, a formulação de *aprendizagens essenciais* na BNCC é coerente com a lógica da reforma empresarial da educação, que promove a privatização paulatina do ensino público e a responsabilização individual por resultados educacionais (FREITAS, 2012; 2018). Essa lógica, ao enfatizar a eficiência e o desempenho mensurável, molda as escolas, especialmente as públicas, para que operem sob critérios de mercado, cada vez mais susceptíveis a serem geridas por organizações privadas. Em consequência, a educação pública se vê ameaçada pela redução de seu papel social e transformador, subordinando-se aos interesses de uma racionalidade economicista que prioriza o lucro e a competitividade.

Nesse sentido, a BNCC reflete um caráter neoliberal de educação ao estabelecer diretrizes que promovem a padronização do ensino, o controle sobre a prática docente e a transformação dos estudantes em meros consumidores de conteúdos predefinidos. Essa abordagem é consistente com a lógica da reforma empresarial da educação, que busca alinhar o sistema educacional às demandas de mercado, priorizando a eficiência, a competitividade e o desempenho mensurável. Sobre isso, concordamos com Antunes, quando a autora diz que

A Educação, nesse contexto neoliberal, tem sido alvo de modificações para atender aos interesses do mercado, introjetando elementos advindos das empresas, como a inserção da qualidade total e do modelo gerencial. [...] Pode-se afirmar que esse modelo promoveu uma subordinação ainda maior da política social à política econômica. (ANTUNES, 2019, p. 8)

Freitas (2018), em uma crítica à terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), revela o alinhamento do documento à chamada *reforma empresarial da educação*. Essa reforma, segundo Freitas (2012; 2018), estrutura-se em torno de três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização gradual do sistema educacional. Esses pilares reforçam uma concepção educacional que atribui a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso educacional aos indivíduos — sejam alunos, professores ou gestores — enquanto centralizam a ideia de meritocracia, privilegiando a competitividade e a performance individual. Ademais, promove a privatização

paulatina da educação pública, criando um ambiente propício para a entrada de atores privados no setor educacional.

Com isso, a responsabilização, enquanto conceito chave nessa estrutura, desloca o foco das falhas sistêmicas e estruturais da educação para os indivíduos, transferindo para estes o ônus de eventuais fracassos educacionais. Essa abordagem ignora as condições materiais e contextuais que influenciam os processos educativos, como as desigualdades sociais, econômicas e regionais, bem como a falta de recursos e apoio pedagógico adequados. Ao insistir na lógica da meritocracia, o sistema educacional orientado por essa perspectiva desconsidera as diferentes realidades dos alunos, ao pressupor que todos possuem as mesmas condições para competir em igualdade de oportunidades. Como resultado, perpetua-se uma visão elitista da educação, que privilegia aqueles que já se encontram em posições de vantagem socioeconômica, enquanto marginaliza os demais (FREITAS, 2012; 2018).

Além disso, a privatização paulatina do sistema educacional, promovida por meio da implementação de políticas que favorecem a gestão privada e a terceirização de serviços, subverte o princípio da educação como um direito social universal. Ao inserir a lógica do mercado na gestão e organização das escolas públicas, esse movimento transforma a educação em mercadoria, promovendo a competição entre instituições e ampliando a influência do setor privado na definição dos rumos educacionais. Esse cenário favorece o esvaziamento do caráter público da educação, reduzindo-a a um serviço que pode ser ofertado e gerido por empresas, o que coloca em risco o acesso equitativo e democrático a uma educação de qualidade para todos.

A última edição da BNCC traz algo que nos preocupa profundamente, que são as competências. A abordagem baseada em competências, especialmente como formulada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem gerado críticas significativas entre teóricos da educação, que veem nela uma limitação do processo educativo a uma lógica tecnicista e funcionalista. Essa crítica parte da premissa de que a educação deve ser um processo amplo e formador, que vai além da mera preparação para o mercado de trabalho.

Um dos principais problemas dessa abordagem é que ela tende a reduzir a educação a uma preparação para o mercado de trabalho. Sob a lógica das competências, o currículo escolar passa a ser estruturado para atender às

demandas do setor produtivo, priorizando o desenvolvimento de habilidades que são consideradas úteis para o desempenho de funções específicas no mercado. Esse foco utilitarista pode desvirtuar a função mais ampla da educação, que deveria formar cidadãos críticos, capazes de participar ativamente na sociedade e de compreender o mundo de maneira reflexiva e contextualizada.

Baseados nos escritos de Saviani (2019), entendemos que a ênfase nas competências tende a fragmentar o conhecimento, transformando a educação em um treinamento de habilidades específicas em detrimento de uma formação integral. Para o autor, a educação deve promover não apenas o domínio de habilidades práticas, mas também a formação de um sujeito capaz de compreender e intervir no mundo de maneira autônoma e crítica, pois "a redução da educação à lógica das competências desconsidera a formação integral do ser humano, ao focar predominantemente na preparação para o mercado de trabalho, fragmentando o conhecimento e enfraquecendo a função crítica da educação." (SAVIANI, 2019, p. 217)

Outro ponto que trazemos para o debate é a função centralizadora do currículo presente na BNCC. A centralização curricular promovida pela nova BNCC é uma medida que pode levar a uma homogeneização do ensino em todo o país, desconsiderando as especificidades regionais, culturais e sociais. A centralização do currículo tende a impor um padrão único de educação, que não leva em conta as diversidades locais e as diferentes realidades vividas pelos estudantes em um país tão vasto e desigual como o Brasil. Vemos essa centralização como um movimento que limita a autonomia das escolas e dos professores, restringindo a capacidade dos trabalhadores em educação de adaptar o currículo às necessidades e contextos específicos de seus alunos. Essa padronização pode resultar em um currículo descontextualizado, que não dialoga com as particularidades culturais e sociais das diferentes regiões do Brasil, prejudicando, em última instância, o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2019).

7.2 Os desdobramentos da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17) para a Educação Física

O Ensino Médio, um dos principais níveis de escolarização do alunado brasileiro, sofreu recentemente mais uma reforma em sua estrutura e finalidade. A Lei 13.415/2017, sancionada em 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), promoveu uma reforma significativa no Ensino Médio brasileiro, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa reforma tem como objetivo, segundo o texto, “flexibilizar o currículo do Ensino Médio, tornando-o mais atrativo e alinhado com as demandas do mercado de trabalho e os interesses dos estudantes” (BRASIL, 2017). A lei estabelece mudanças estruturais e curriculares que impactam diretamente a organização dessa etapa de ensino.

Conforme o Art.36 da referida Lei,

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

A reforma propõe aumentar a carga horária mínima anual do Ensino Médio de 800 horas para 1.000 horas, como um passo inicial. A meta final é alcançar 1.400 horas anuais, o que equivale a uma jornada diária de cerca de 7 horas, caracterizando o ensino integral. A ampliação da carga horária deve ocorrer de forma gradual, considerando as diferentes realidades das redes de ensino estaduais e municipais. Isso implica que as escolas precisam se adequar em termos de infraestrutura, recursos humanos (mais professores e profissionais capacitados) e materiais, o que demanda tempo, planejamento e investimentos significativos (BRASIL, 2017).

Entendemos que a educação é peça-chave na reprodução das relações de produção e reprodução capitalistas. Ao fornecer conhecimentos e habilidades alinhadas com as necessidades do mercado de trabalho, o sistema educacional contribui para a formação de uma força de trabalho que é adaptada às exigências do capital, perpetuando assim a exploração e a desigualdade inerentes ao sistema capitalista. Para Mészáros, “a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político” (Mészáros, 1981, p. 273).

Além de formar trabalhadores, a educação também transmite um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Isso inclui a promoção de ideologias que naturalizam a competição, o individualismo e a meritocracia, ofuscando as raízes estruturais das desigualdades e apresentando o sucesso ou fracasso individual como resultado de esforço pessoal, desconsiderando as condições sociais e econômicas subjacentes. Com efeito, a educação funciona como um mecanismo de controle social, para se conformarem com a lógica do capital. As escolas, ao invés de questionarem e desafiar a ordem social existente, frequentemente reforçam a aceitação passiva das condições estabelecidas (MÉZSÁROS, 2004).

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

Dessa forma, entendemos que a citação acima serve como arrazoamento e justificativa para a reformulação do Ensino Médio, convertida na Lei 13.415/17, bem como a promulgação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Não temos dúvidas que “a educação pública brasileira necessita passar por profundas reformas, porém a atual proposta fica distante daquilo que entendemos como razoável para a massa de trabalhadores e trabalhadoras deste país” (RAMOS; FRIZZO, 2024, p. 5), representando um distanciamento das demandas educacionais discutidas nos fóruns de participação popular.

Com base nos estudos de autores como Saviani (2021), Ciavatta (2018), Freitas (2020), Ramos; Frizzo (2024), Souza; Ramos (2017), acreditamos que a Lei 13.415/17 fica distante daquilo que entendemos como minimamente razoável para a massa de trabalhadores e trabalhadoras desse país. Afirmamos isso, pois a Reforma do Ensino Médio foi aprovada de maneira apressada, via Medida Provisória, e sem considerar as diretrizes e debates, tanto do PNE, como da CONAE (SAVIANI, 2021). Isso representou uma ruptura com o processo democrático de construção de políticas educacionais, ignorando consensos construídos coletivamente. Sobre isso, Motta e Frigotto (2017), criticam a adoção de políticas educacionais regressivas, especialmente no contexto do ensino

médio brasileiro, onde o governo, ao invés de buscar um diálogo amplo e a construção de consensos, opta por caminhos autoritários para implementar suas reformas. Essa abordagem se manifesta em decisões unilaterais que desconsideram as demandas e as necessidades reais dos estudantes e educadores, em favor de um modelo educacional que promete a capacitação para o trabalho, mesmo diante de um cenário de desemprego crescente e de um mercado de trabalho cada vez mais precarizado. Em um contexto de desemprego estrutural e de desindustrialização, as chances de inserção no mercado de trabalho formal se tornam cada vez mais reduzidas. A promessa de "empregabilidade" se torna, assim, um discurso vazio, utilizado para justificar reformas que, em essência, aprofundam a exclusão social ao invés de combatê-la. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017)

Não há dúvidas de que essa reforma busca uma mudança de paradigma ao reorganizar os currículos do Ensino Médio e propor a ampliação da jornada escolar, com a implementação de escolas de tempo integral. No entanto, a mudança de paradigma proposta é voltada para uma maior flexibilização e personalização do percurso escolar, o que, na prática, pode acentuar desigualdades. A flexibilização, sem as garantias de recursos e infraestrutura adequados, resulta em uma oferta desigual de itinerários formativos, com escolas públicas frequentemente limitadas em suas opções devido a restrições financeiras e logísticas.

Em perfeita consonância com o mercado, a atual reforma, segundo Beltrão et. ali (2020), tem sido amplamente debatida e defendida por um grupo heterogêneo que, segundo Freitas (2012), pode ser descrito como *reformadores empresariais da educação*. Esses defensores, provenientes de diferentes setores, compartilham a visão de que a educação pública deve incorporar práticas e valores típicos do mundo empresarial. Entre as estratégias promovidas por esses reformadores estão a "meritocracia, a gestão por resultados, a competição e a concorrência, a desregulamentação, os incentivos financeiros, o pagamento por mérito, a testagem padronizada e uma maior participação do setor privado na educação" (BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2017, p. 660).

Esses elementos refletem uma abordagem que prioriza a eficiência e a produtividade, com a crença de que a educação pode ser gerida da mesma

forma que uma empresa, com metas claras, desempenho medido por resultados e uma estrutura que favorece a competitividade. A meritocracia, tem como um de seus pilares principais o sucesso, que é alcançado exclusivamente pelo esforço individual, desconsiderando, no entanto, as desigualdades estruturais que afetam o acesso e a permanência dos estudantes na educação de qualidade.

A gestão por resultados e a testagem padronizada são outras práticas que se destacam nesse modelo, na medida em que enfatizam a avaliação do desempenho de alunos e professores através de exames e métricas que muitas vezes não capturam a complexidade do processo educativo. Essas práticas levam a um estreitamento do currículo, onde o foco recai sobre o que é mensurável, muitas vezes em detrimento de áreas importantes para o desenvolvimento integral do estudante, como as artes, a educação física e o pensamento crítico. A ênfase na responsabilização vertical e nos incentivos, como o pagamento por mérito, tenta replicar um modelo empresarial dentro da escola, onde professores e gestores são incentivados ou penalizados com base nos resultados de seus alunos. No entanto, essa abordagem aumenta a pressão sobre os educadores e desconsidera fatores contextuais, como as condições socioeconômicas dos alunos, que influenciam fortemente o desempenho acadêmico (BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020).

Outro ponto importante da participação da iniciativa privada na gestão e na formulação de políticas educacionais, são as parcerias público-privadas, a gestão de escolas por organizações sociais e a influência de empresas e fundações no desenvolvimento de currículos e materiais didáticos. Essa tendência gera preocupações sobre a privatização da educação pública, onde o acesso a uma educação de qualidade passa a depender cada vez mais de interesses econômicos privados em vez de ser um direito garantido pelo Estado.

A crítica central à perspectiva dos reformadores empresariais, como apontado por Freitas (2012), reside no fato de que essa abordagem frequentemente ignora o papel social e emancipador⁴ da educação. A educação pública, ao ser moldada por valores empresariais, perde seu caráter inclusivo e

⁴ Mesmo estando situada em uma sociedade capitalista, entendemos que a educação é um dos únicos meios para a emancipação humana.

democrático, tornando-se um serviço regido pela lógica do mercado, onde o sucesso educacional é tratado como um produto a ser vendido e consumido, e não como um processo coletivo de desenvolvimento humano.

Essa reforma é amplamente fundamentada em uma lógica pragmática que prioriza o alinhamento da educação com as demandas do mercado de trabalho, refletindo uma tendência global de adequação das políticas educacionais às exigências econômicas e produtivas do capitalismo contemporâneo. O pragmatismo educacional ao qual nos referimos, parte do princípio de que a educação deve ser funcional e direta em seu propósito de preparar os jovens para o mercado de trabalho. Sob essa ótica, o conhecimento é avaliado principalmente por sua utilidade prática e imediata. Com efeito, isso resulta na valorização de disciplinas e conteúdos que podem ser facilmente relacionados à empregabilidade e à produtividade, como as Ciências Exatas e o Ensino Técnico, enquanto áreas que não têm essa conexão imediata — como Filosofia, Artes, Sociologia e Educação Física — tendem a ser desvalorizadas, reduzidas ou excluídas do currículo.

Ao redefinir o currículo com base na escolha de itinerários formativos, a reforma possibilita que os estudantes escolham áreas específicas para se aprofundar, enquanto outros conhecimentos são deixados de lado. Essa escolha, embora pareça uma forma de personalização e autonomia para o estudante, está fortemente condicionada pelo que é percebido como útil para o mercado de trabalho. Assim, o conhecimento é instrumentalizado: apenas o que é imediatamente aplicável ao trabalho é valorizado, o que leva à exclusão ou à marginalização de conhecimentos que são fundamentais para uma formação que tenha como princípio a onmilateralidade.

Entendemos que a ênfase na escolha de itinerários formativos e na especialização precoce leva à fragmentação do conhecimento, pois os itinerários permitem que os estudantes escolham parte do conteúdo que desejam estudar, conforme suas preferências e objetivos profissionais. Isso reflete uma lógica de desintegração que é típica da pós-modernidade, onde a coesão e a visão unificada do mundo são desvalorizadas em favor de uma multiplicidade de perspectivas e especializações. Em um sistema educacional que prioriza essa abordagem, o conhecimento é tratado como uma coleção de fragmentos desconectados, cada um com valor apenas em relação ao seu uso imediato e

específico. Em vez de uma formação geral e abrangente, que possibilita aos estudantes uma compreensão ampla e integrada do mundo, o currículo reformado promove uma educação segmentada, onde componentes curriculares que não se alinham diretamente com os itinerários escolhidos são deixados de lado.

O ensino médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior. Para alguns, significará exercer trabalhos qualificados e criativos; esses não serão atingidos pela reforma do ensino médio porque dispõem, em face de sua origem de classe, de outros espaços de formação, que não a escola pública. Para a maioria dos trabalhadores, contudo, ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual ensino médio talvez atenda. (Kuenzer, 2017, p. 11-12).

Kuenzer (2017), nos chama a atenção para ao fato de que a reforma do ensino médio se organiza para formar trabalhadores com subjetividades flexíveis, ou seja, preparados para aceitar e se ajustar às variadas e precárias condições do mercado de trabalho. A base de educação geral combinada com itinerários formativos específicos (incluindo a educação técnica e profissional) visa preparar os estudantes para ingressarem em um mercado laboral volátil e flexível. Entretanto, essa formação se dá de forma diferenciada conforme a origem de classe dos estudantes. Para a maioria dos estudantes que compõem a classe trabalhadora, essa reforma significa uma educação orientada para a realização de múltiplas tarefas simplificadas, temporárias e fragmentadas. A ênfase está em um treinamento rápido em vez de uma educação abrangente e crítica, resultando em trabalhadores aptos a desempenhar funções sem a necessidade de qualificação aprofundada. Eles são encorajados a obter certificados ou reconhecimento de competências, o que se alinha com as

exigências de um mercado de trabalho que valoriza a flexibilidade e a adaptabilidade.

Por outro lado, para os indivíduos provenientes de classes sociais mais privilegiadas, o acesso a outras formas de formação, geralmente fora da escola pública, os coloca em uma posição diferenciada. Esses espaços de formação não são impactados pela reforma do ensino médio e permitem uma educação voltada para o desenvolvimento de trabalhos criativos e qualificados, contribuindo para a perpetuação da desigualdade social. A reforma, portanto, é vista como um mecanismo que reforça a segmentação do mercado de trabalho e a naturalização das desigualdades sociais, ao preparar os jovens da classe trabalhadora para ocuparem empregos mais precários e mal remunerados (KUENZER, 2017).

A reforma do Ensino Médio, apresenta elementos claramente ligados à perspectiva pós-moderna. A fragmentação do conhecimento, o foco no desenvolvimento de competências e habilidades, e a despolitização do currículo são características centrais desse processo que refletem os ideais pós-modernos, os quais se contrapõem à visão totalizante e crítica da educação.

Para Duarte (2001), a fragmentação do conhecimento, promovida pela perspectiva pós-moderna, reduz o saber a uma coleção de informações desconectadas, desvalorizando a busca por totalidades e pela compreensão profunda da realidade. Dessa forma, a fragmentação do conhecimento se torna uma forma de alienação, onde os seres humanos são separados de um entendimento mais completo de sua realidade. Assim como o trabalhador alienado não compreende o processo completo de produção, o estudante fragmentado não compreende a totalidade do conhecimento e seu impacto na sociedade.

A atual Reforma, além de promover uma completa reestruturação no currículo, serve como um facilitador para a entrada do setor privado na gestão e na oferta de serviços educacionais dentro da rede pública, por meio de parcerias público-privadas. A ideia central é que, ao reduzir normas e barreiras regulatórias, a reforma cria um ambiente mais permissivo para empresas e fundações, que passam a ter liberdade para desenvolver programas específicos, como cursos online, ou até mesmo assumir a gestão de escolas e redes. Esse tipo de privatização não é simplesmente a transferência de gestão ou

propriedade para o setor privado, mas uma inserção do setor privado na dinâmica cotidiana da educação pública. Empresas podem oferecer materiais didáticos, plataformas de ensino online ou programas específicos que se tornam essenciais para o funcionamento das escolas públicas, gerando uma dependência institucional do setor privado. Esse processo é chamado de privatização endógena porque ocorre *por dentro* das redes públicas, alterando a forma como a educação é oferecida e administrada (BELTRÃO; TAFFAREL, 2020).

Com isso, entendemos que a reforma do ensino médio, ao enfatizar uma formação educacional voltada para a flexibilidade e a adaptação ao mercado de trabalho, acentua e perpetua as desigualdades sociais em diversos níveis, pois a reforma promove um currículo estruturado em itinerários formativos e educação técnica, que se apresenta como uma solução pragmática para a formação dos jovens. No entanto, essa estrutura cria um ambiente educacional onde a escolha do percurso formativo está condicionada pelas diferenças socioeconômicas. Alunos das camadas mais pobres, frequentemente cursando escolas públicas com infraestrutura precária e com falta de profissionais capacitados, tendem a optar por itinerários que visam ao ingresso mais rápido no mercado de trabalho, como cursos técnicos ou de curta duração. Isso ocorre não por uma escolha autônoma, mas devido à necessidade de contribuir financeiramente para a família o quanto antes, ou pela pressão do mercado que busca mão de obra flexível e pouco qualificada.

Enquanto isso, estudantes das classes mais privilegiadas recebem uma educação de caráter privado e oportunidades extracurriculares que possibilitam um aprofundamento acadêmico e cultural. Essa vantagem competitiva não apenas os prepara para percursos mais intelectuais e criativos, mas também para ingressarem em universidades renomadas e, conseqüentemente, ocuparem postos de trabalho qualificados e bem remunerados. O caráter seletivo e desigual dessa educação consolida a separação entre aqueles que serão preparados para posições de liderança e inovação e aqueles que serão treinados para desempenhar funções rotineiras e subalternas.

Além disso, a reforma do ensino médio tem um caráter privatizante, alinhado com a lógica do neoliberalismo. A ideia de transformar a educação em mercadoria está presente na introdução de serviços educacionais privados,

sejam eles na forma de cursos técnicos, materiais didáticos, plataformas de ensino à distância, entre outros. Essa inserção do capital privado na educação pública, ao invés de melhorar a qualidade do ensino, transforma-a em um campo de negócios. A qualidade da educação, portanto, torna-se dependente da capacidade financeira das famílias em acessar esses serviços, ampliando o abismo entre as classes sociais.

Dessa forma, a reforma não atua como um mecanismo de democratização da educação ou de combate às desigualdades. Pelo contrário, ela reforça um sistema de dualidade educacional: de um lado, uma formação simplificada e direcionada ao trabalho precário para a maioria; de outro, uma educação robusta e integral para as classes que podem pagar. Assim, ao invés de solucionar os problemas estruturais da educação brasileira, a reforma tende a aumentar a distância entre ricos e pobres, gerando um ciclo vicioso de reprodução das desigualdades sociais.

Nesse cenário, a Reforma do Ensino Médio está alinhavada com as demandas do capitalismo contemporâneo e sua ênfase na formação de um trabalhador de *novo tipo*, onde a Educação Física, assim como outros componentes curriculares com menor produtividade, segundo o capital, tende a ser marginalizada ou ter seu papel reduzido no currículo escolar.

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

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

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

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

A Educação Física que encontramos materializada pelo seu processo histórico e que se apresenta perante a constituição da nova BNCC e da Lei 13.415/17 é uma Educação Física que historicamente sofreu influências de caráter médico-higienista-esportivista (CASTELLANI FILHO, 1991), e que, mais recentemente, se dobra aos interesses mercadológicos, processo esse que influenciou fortemente a fragmentação de seu fazer pedagógico pelo processo divisão curricular, e que, apesar dos avanços objetivados pelo Movimento

Renovador, ainda carrega traços muito fortes advindos das ciências biológicas, na perspectiva da aptidão física e da saúde.

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

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

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

Com efeito, a constituição da nova BNCC traz visíveis incongruências com relação ao objeto de ensino da Educação Física. A começar pelo

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

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

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

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

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

o sujeito é condição de possibilidade para a produção e reprodução da cultura corporal, mas um sujeito abstrato, porque abstraído das condições materiais de existência. As determinações do processo de produção e de reprodução da cultura corporal situam-se

exclusivamente em um quadro subjetivo/intersubjetivo de experiências e de comunicação (BELTRÃO et al., 2020, p. 667).

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

8. Do Trabalho Ontológico ao Fetiche da Uberização: a Educação Física no Rol da Precarização

A partir de agora, analisaremos como as relações de produção moldam e são moldadas pela infraestrutura econômica e as superestruturas ideológicas, e como a reconfiguração do mundo do trabalho, influenciada pelas novas tecnologias, alterou tanto a forma quanto o conteúdo das atividades laborais. A perspectiva apresentada refuta a noção de que o trabalho e a classe trabalhadora estariam em extinção, como sugerido por algumas correntes pós-modernas⁵. Em vez disso, argumenta-se que o trabalho está se transformando, com uma crescente flexibilização e o surgimento de novas formas de atividade laboral, incluindo nesse rol a Educação Física.

Com o ideário pós-moderno criou-se uma falsa noção de que o trabalho deixaria de existir. Essa teoria está amparada principalmente em Gorz, em sua obra *Adeus ao Proletariado* (1982). O autor apresenta uma teoria crítica sobre o papel e o futuro do trabalho na sociedade contemporânea. A principal premissa de Gorz (1982) é que o trabalho, como foi tradicionalmente entendido no contexto do capitalismo industrial, está em declínio, e essa transformação tem profundas implicações para a sociedade e para a política.

Gorz (1982) argumenta que a crise do marxismo é, em grande parte, derivada da crise do movimento operário. Ele sugere que as transformações tecnológicas e econômicas, especialmente a automação e a reestruturação dos processos de produção, enfraqueceram a capacidade dos trabalhadores de se reconhecerem como uma classe unificada com interesses comuns. Sendo assim, com a automação e a intensificação da racionalização dos processos produtivos, o papel tradicional dos trabalhadores na produção capitalista se transformou. Gorz (1982) afirma que a classe trabalhadora tradicional, definida por sua posição na produção industrial, está desaparecendo, dando lugar a uma nova configuração social onde a distinção de classe baseada no trabalho se torna menos relevante. Uma das teses centrais de Gorz (1982) é que o trabalho remunerado, como forma dominante de participação social e de identidade, está

⁵ Sobre a tese do fim do trabalho, utilizamos o pensamento de André Gorz, especificamente as obras *Adeus ao proletariado: para além do socialismo* (1982) e *Metamorfoses do trabalho: crítica da razão econômica* (2007).

em declínio. Propõe o autor que, à medida que o trabalho se torna menos central para a produção e para a vida cotidiana, novas formas de vida e organização social devem ser exploradas. Isso inclui a revalorização do tempo livre, do trabalho não remunerado e da criatividade fora dos circuitos de mercado (GORZ, 1982).

Entendemos que essas mudanças são parte da dinâmica de desenvolvimento do capitalismo, que constantemente revoluciona os meios de produção para maximizar a acumulação de capital. As novas tecnologias são vistas como uma forma de intensificar a exploração do trabalho, ao mesmo tempo em que criam novas categorias de trabalhadores e novas formas de precarização. A flexibilização do trabalho é uma estratégia capitalista para reduzir custos e aumentar a adaptabilidade às flutuações do mercado. Esse processo, no entanto, não elimina a classe trabalhadora, mas a transforma, diversificando as suas condições de existência e formas de resistência.

As transformações na estrutura do trabalho e nas condições dos trabalhadores são determinadas pelas necessidades do capital de aumentar a produtividade e manter o controle sobre a força de trabalho. A classe trabalhadora, embora heterogênea e sujeita a diferentes graus de exploração e precarização, continua a existir como a força que produz valor. Assim, o que se observa é uma reconfiguração das relações de classe e da luta de classes, onde novas formas de exploração exigem novas formas de organização e resistência (MEZSAROS, 2002).

Nesse contexto, a área da Educação Física, como parte da superestrutura, também se transforma, adaptando-se às novas demandas do mercado de trabalho e às tecnologias emergentes. A formação e a prática pedagógica dos professores de Educação Física passam a refletir as novas exigências do capitalismo contemporâneo, evidenciando como o materialismo histórico pode ajudar a entender as transformações nas relações de trabalho e nas práticas sociais em um período de rápida mudança tecnológica

No início dessa tese, fizemos uma longa exposição sobre as formas originárias do trabalho, ou seja, sobre sua ontologia. Fizemos isso para compreendermos o seu processo de transformação, em que uma atividade socialmente referenciada e essencial para desenvolvimento dos seres humanos

se metamorfoseia de tal forma que, no atual desenvolvimento das forças produtivas, se transforma em uma protoforma da destruição humana.

Com base nos escritos de Lukacs (2002), entendemos que o trabalho, em seu sentido ontológico, é compreendido como a essência fundamental da existência humana, representando a atividade pela qual os seres humanos se relacionam com a natureza e entre si para transformar o mundo ao seu redor e assegurar sua sobrevivência e desenvolvimento. Ontologicamente, o trabalho não é meramente uma atividade prática ou econômica, mas uma expressão da própria condição humana, uma atividade que define e caracteriza a humanidade em sua essência mais profunda. O trabalho, nesse sentido, é a atividade que possibilita a realização do potencial humano e o meio pelo qual os indivíduos expressam sua criatividade, inteligência e capacidade de adaptação. Ao transformar a natureza para satisfazer suas necessidades, os seres humanos não apenas garantem sua sobrevivência, mas também constroem sua identidade e cultura. O trabalho é, portanto, um processo de autorrealização e de construção do mundo, no qual os seres humanos se reconhecem e se afirmam como seres ativos e criadores. Nesse sentido, achamos por demais importante trazer o pensamento de Marx para o debate, uma vez que o autor destaca a centralidade do trabalho na condição humana. Segundo Marx (2013), o trabalho é mais do que uma mera atividade econômica; é uma necessidade fundamental que molda a existência e a essência do ser humano, pois, “[O] trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2013, p. 98). Assim, o trabalho, em seu sentido ontológico, é a atividade essencial que define a condição humana. Ele é a expressão da capacidade humana de transformar o mundo e a si mesmo, sendo fundamental para a construção da identidade individual e coletiva. Ao trabalhar, o ser humano realiza seu potencial, cria cultura e estabelece relações sociais, revelando a profundidade de sua existência ontológica (LUKACS, 2018).

À medida que as formas de produção foram se modificando, modificaram-se também as formas como o trabalho se manifesta, refletindo a evolução contínua das condições econômicas, tecnológicas e sociais. Essas transformações podem ser observadas através de diferentes períodos históricos,

cada um com suas características únicas que influenciaram profundamente a metamorfose do trabalho. Com a introdução de novas tecnologias, a natureza do trabalho muda drasticamente. Máquinas e automação substituem muitas funções humanas, alterando não só a quantidade de trabalho necessária, mas também a qualidade e os tipos de habilidades requeridas. A revolução industrial é um exemplo histórico dessa mudança, onde a manufatura foi substituída por produção em massa mecanizada, mudando a natureza do trabalho e a estrutura social. Durante a Revolução Industrial, a introdução de máquinas a vapor e a mecanização da produção transformaram o trabalho artesanal em trabalho fabril. A manufatura deu lugar à produção em massa, onde o trabalho se tornou mais fragmentado e especializado. Esse período marcou a transição de uma economia agrária para uma economia industrial, levando à urbanização e ao surgimento das fábricas como principais locais de trabalho.

Com a chegada do século XX, a produção em massa evoluiu para o modelo de produção fordista/toyotista, caracterizado pela linha de montagem e pela padronização dos processos produtivos. Este modelo trouxe ganhos significativos em eficiência e produtividade, mas também reduziu o papel criativo e autônomo do trabalhador, transformando-o em uma peça da engrenagem industrial. A alienação do trabalhador, descrita por Marx (2004), se aprofundou, à medida que os indivíduos se distanciavam do produto final de seu trabalho.

O crescimento econômico do pós-guerra, aliado à consolidação do Estado de Bem-Estar Social europeu e às inovações tecnológicas, criou um ambiente propício para o desenvolvimento de novos campos de exploração para o capital. Esse cenário foi marcado pelo surgimento de diversas necessidades, desejos e fetiches, que passaram a ser intensamente explorados pelas forças do mercado. Uma das consequências dessa transformação foi o fortalecimento do setor de serviços, que ganhou destaque na economia global. Paralelamente, houve uma significativa financeirização da economia, fenômeno que se caracteriza pelo aumento da influência e do poder do setor financeiro sobre as atividades econômicas e sociais. Essas mudanças estruturais vêm sendo conduzidas tanto por países desenvolvidos quanto pelos chamados emergentes, resultando em uma reorganização das suas bases econômicas. Esse processo de transformação tem implicações profundas, influenciando não apenas a dinâmica econômica, mas também a vida cotidiana e as expectativas das pessoas,

moldando uma nova era de relações de produção e consumo. Nessa reconfiguração dos processos de trabalho, a partir da segunda metade do século XX, a terceira revolução industrial, ou revolução digital, introduziu a automação e a informatização dos processos produtivos. As tecnologias de informação e comunicação transformaram novamente o panorama do trabalho, permitindo o surgimento de indústrias de alta tecnologia e a automação de tarefas repetitivas.

Nas últimas décadas, a rigidez taylorista/fordista, que dominou as fábricas da era do automóvel durante o longo século XX, tem sido desafiada pelas empresas "líofilizadas e flexíveis" (ANTUNES, 2020). Esse novo paradigma empresarial é impulsionado pela expansão informacional-digital e comandado predominantemente pelo capital financeiro, resultando em uma tríade destrutiva do trabalho, a saber, a precarização, a informalidade e a flexibilidade. (ANTUNES, 2018). A precarização do trabalho é evidenciada pela crescente dependência de contratos temporários, freelancers e trabalhadores terceirizados, que oferecem menor segurança e benefícios comparados aos empregos tradicionais. Essa instabilidade laboral é agravada pela intensificação do trabalho, onde a pressão por alta performance e produtividade contínua leva ao esgotamento e ao desgaste dos trabalhadores.

A terceirização, a informalidade e a flexibilidade se tornaram, então, partes inseparáveis do léxico e da pragmática empresa corporativa global. E, com elas, a intermitência vem se tornando um dos elementos mais corrosivos da proteção do trabalho, que foi resultado de lutas históricas e seculares da classe trabalhadora em tantas partes do mundo. (ANTUNES, 2020, p.11)

Antunes (1998) observa que, sob o capitalismo, o trabalho perde seu significado intrínseco, transformando-se em uma atividade cuja finalidade principal é gerar valor para o capitalista. Esse esvaziamento de sentido do trabalho implica que os trabalhadores se tornam meros instrumentos na produção de riqueza para outros, em vez de se engajarem em uma atividade que seja significativa e gratificante para si mesmos. Essa perspectiva é ampliada pela análise de Mészáros (2002), que discute como os modelos de organização do trabalho estão em constante transformação para se adequar às mudanças no sistema de sociometabólico do capital. Segundo Mészáros (2002), a tendência

inerente desse sistema é a expansão contínua, buscando sempre novos modos de acumulação e controle.

Para sustentar essa expansão, as estratégias de controle do trabalho não se limitam às inovações tecnológicas. Embora a tecnologia desempenhe um papel significativo na transformação das condições de trabalho e na produtividade, ela não é o único meio pelo qual o capital controla a força de trabalho. As estratégias de controle envolvem também a reestruturação dos processos de trabalho, a fragmentação das tarefas, a intensificação do trabalho e a precarização das condições de emprego. Essas formas de exploração são moldadas pelas necessidades de maximização do lucro e pela necessidade do capital de manter o controle sobre o processo de produção.

O controle do trabalho, portanto, envolve uma série de mecanismos que vão além da simples aplicação de novas tecnologias. Incluem práticas de gestão que visam a aumentar a eficiência, reduzir custos e extrair o máximo de valor dos trabalhadores. Isso pode se manifestar em políticas de flexibilização laboral, contratos temporários, terceirização e outras formas de trabalho precário. Essas estratégias aumentam a vulnerabilidade dos trabalhadores, reduzem sua segurança no emprego e aumentam a intensidade do trabalho. Além disso, as mudanças nos modelos de organização do trabalho refletem fenômenos político-econômicos e culturais mais amplos. A globalização, por exemplo, trouxe consigo uma reconfiguração das cadeias de produção e distribuição, afetando profundamente as relações de trabalho. As políticas neoliberais promoveram a desregulamentação do mercado enfraquecendo as proteções sociais e os direitos dos trabalhadores. Culturalmente, a ideologia do empreendedorismo e da responsabilidade individual desloca a culpa pela precariedade das condições de trabalho do sistema capitalista para os próprios trabalhadores⁶.

A instabilidade e a insegurança são traços constitutivos dessas novas modalidades de trabalho. Vide a experiência britânica do zero hour contract [contrato de zero hora], o novo sonho do empresariado global. Trata-se de uma espécie de trabalho sem contrato, no qual não há previsibilidade de horas a cumprir nem direitos assegurados. Quando

⁶ A ideologia do empreendedorismo e da responsabilidade individual é uma narrativa cultural poderosa no sistema capitalista contemporâneo. Esta ideologia promove a ideia de que o sucesso ou fracasso no mercado de trabalho depende primariamente das habilidades, esforços e escolhas individuais dos trabalhadores. Consequentemente, desloca a culpa pela precariedade das condições de trabalho do sistema capitalista para os próprios trabalhadores.

há demanda, basta uma chamada e os trabalhadores e as trabalhadoras devem estar on-line para atender o trabalho intermitente. As corporações se aproveitam: expande-se a “uberização”, amplia-se a “pejotização”, florescendo uma nova modalidade de trabalho: o escravo digital. Tudo isso para disfarçar o assalariamento. (ANTUNES, 2018, p. 28-29)

Essa narrativa está profundamente enraizada em valores de autossuficiência, meritocracia e competição, em que, segundo essa visão, cada indivíduo é responsável por seu destino econômico, devendo buscar constantemente aprimorar suas competências, adaptar-se às mudanças do mercado e, se possível, transformar-se em um empreendedor. Tal abordagem celebra figuras de sucesso empresarial como modelos a serem seguidos, sugerindo que, com suficiente trabalho duro e inovação, qualquer um pode alcançar prosperidade. No entanto, essa ideologia tem várias implicações críticas. Primeiramente, ela ignora ou minimiza os impactos estruturais e sistêmicos que moldam as oportunidades de trabalho e as condições de emprego. Fatores como desigualdade econômica, acesso desigual à educação e recursos, discriminação e flutuações econômicas globais têm um papel significativo em determinar as trajetórias de vida dos indivíduos. A ideologia do empreendedorismo tende a toldar essas desigualdades estruturais, promovendo uma visão simplista e muitas vezes enganosa do sucesso individual (ANTUNES, 2020).

Além disso, ao responsabilizar os trabalhadores pelas suas próprias condições de trabalho, essa ideologia desvia a atenção das responsabilidades das empresas e do sistema econômico mais amplo. As empresas, em busca de maximização de lucros, frequentemente adotam práticas que precarizam o trabalho, como a terceirização, contratos temporários e a exploração de mão-de-obra barata. As condições de trabalho precárias, a insegurança no emprego e a falta de benefícios são, assim, apresentadas como falhas pessoais dos trabalhadores, em vez de serem vistas como resultados de políticas empresariais e econômicas. Destacamos também que isso tem um efeito desmobilizador nas lutas coletivas por melhores condições de trabalho. Se os problemas são vistos como falhas individuais, a solidariedade entre trabalhadores e a organização coletiva para reivindicar direitos são enfraquecidas. Movimentos sindicais e outras formas de ação coletiva são

desincentivados, uma vez que a solução dos problemas é retratada como uma questão de esforço e adaptação individual.

O capitalismo contemporâneo demonstra uma capacidade notável de reinvenção e expansão através de processos que combinam materialidade e imaterialidade, preservando a lei do valor⁷ em novas formas. A expansão do setor de serviços e a prevalência de trabalhos precários e imateriais indicam que o proletariado, longe de ser eliminado, continua a ser uma peça central na dinâmica do capital. Esse contexto revela a resiliência do capitalismo e sua habilidade em transformar crises e desafios em oportunidades para a continuidade da exploração e acumulação de capital. A expansão do setor de serviços e a prevalência de trabalhos precários e imateriais ilustram como a economia capitalista se adapta às mudanças tecnológicas e às novas formas de produção. Trabalhos imateriais, como os serviços digitais e as atividades criativas, apesar de não resultarem em produtos físicos, geram valor significativo dentro da lógica capitalista. Eles são integrados na forma-mercadoria, onde o tempo de trabalho e a habilidade necessária para produzir serviços e conhecimento são mercantilizados (MARX, 1983).

A tese de que a "sociedade de serviços pós-industrial"⁸ eliminaria o proletariado é refutada pela realidade contemporânea. O proletariado não desapareceu; ao contrário, ele se diversificou e se expandiu no setor de serviços. A precarização do trabalho é um aspecto central nesse processo. Trabalhadores precarizados, com contratos temporários e sem garantias trabalhistas, exemplificam a flexibilização das relações de trabalho que permite ao capital reduzir custos e aumentar a exploração. A informalidade do trabalho também contribui para essa dinâmica, permitindo que o capital se beneficie de uma força de trabalho disponível e maleável, sem as amarras das regulamentações laborais tradicionais.

⁷ A lei do valor é um conceito central na teoria econômica de Marx. Ela se refere à forma como o valor das mercadorias é determinado no sistema capitalista. Segundo Marx (1983), o valor de uma mercadoria é definido pela quantidade de trabalho socialmente necessário para sua produção.

⁸ A tese de que a sociedade de serviços pós-industrial eliminaria o proletariado é defendida, principalmente por sociólogos como Daniel Bell, em sua obra "O advento da sociedade Pós-Industrial"; André Gorz, com a obra "Metamorfoses do Trabalho: Crítica da razão econômica" (1988), Alain Touraine, com o livro "A Sociedade Pós-Industrial: Da Cultura ao Poder" (1971); Rodovan Richta, com o livro "Tecnologia e Trabalho: Uma Crítica Social" (1970)

No século XXI, a expansão do contingente de trabalhadores e a simultânea precarização das condições de trabalho refletem a intensificação da exploração capitalista. O capitalismo, em sua busca incessante por lucro, perpetua uma lógica destrutiva que, ao mesmo tempo em que expande a força de trabalho disponível, reduz drasticamente a qualidade dos empregos oferecidos. A ampliação global da força de trabalho é acompanhada pela erosão dos direitos sociais e das conquistas históricas dos trabalhadores, resultado das políticas neoliberais e da globalização econômica que flexibilizam e desregulam o mercado de trabalho.

Marx (1996) argumenta que o capital tende a concentrar-se e centralizar-se, levando à criação de grandes monopólios e à destruição de pequenos produtores e trabalhadores autônomos. Esse processo também gera um "exército industrial de reserva", uma massa de trabalhadores desempregados ou subempregados que, ao pressionar os níveis salariais para baixo, beneficia o capital ao reduzir os custos de produção. A informalidade, a intermitência e a precarização são expressões contemporâneas desse exército de reserva.

Para Antunes, (2018), a lógica destrutiva do capital, ao excluir milhões de pessoas do processo produtivo formal, não apenas diminui as oportunidades de emprego estável, mas também redefine o trabalho em formas cada vez mais precarizadas e desprotegidas. A criação de novas modalidades de trabalho informal e flexível, por sua vez, é uma resposta do capital à necessidade de adaptar-se às novas condições econômicas e tecnológicas, mantendo a acumulação de lucro. Isso resulta em níveis mais baixos de remuneração e em condições de trabalho mais adversas, aprofundando a desigualdade e a exploração.

A resiliência do capitalismo se manifesta em sua habilidade de transformar crises em oportunidades para a exploração e a acumulação de capital. Durante períodos de crise econômica, o capitalismo encontra maneiras de redefinir suas práticas, incorporando novas tecnologias e explorando novas áreas de produção e consumo. A digitalização da economia e a globalização são exemplos dessa adaptabilidade. Eles criam mercados globais e permitem a mercantilização de praticamente todas as esferas da vida humana, desde o conhecimento até a criatividade, passando pela saúde e pela educação. Essa adaptabilidade do capitalismo se manifesta na precarização do trabalho em geral, à medida que

novas tecnologias e modelos de negócios transformam as relações laborais. A *gig economy*⁹, por exemplo, introduziu formas de trabalho intermitente e informal, onde a estabilidade e a segurança do emprego são substituídas por contratos temporários e flexíveis. Se essa tendência afeta trabalhadores de setores tradicionalmente vulneráveis, afeta também profissões que historicamente gozaram de maior estabilidade, como a de professor de educação física.

A digitalização e a globalização, enquanto mecanismos de adaptação do capitalismo, intensificam a exploração e a instabilidade laboral, transformando crises em oportunidades de lucro à custa da segurança e do bem-estar dos trabalhadores. Essa dinâmica revela as contradições do sistema capitalista, onde a busca incessante por lucro leva à degradação das condições de trabalho e à mercantilização de esferas essenciais da vida humana.

Nesse sentido, a mercantilização da educação física também reflete a lógica capitalista de transformar todos os aspectos da vida humana em produtos comercializáveis. A saúde, o bem-estar, o direito ao lazer antes vistos como direitos essenciais, tornam-se mercadorias a serem compradas e vendidas. Isso desloca o foco do valor intrínseco da educação física para o valor econômico imediato, prejudicando a qualidade e a acessibilidade dos serviços oferecidos.

A Educação Física, como parte integrante do sistema educacional, não é neutra, mas sim um campo profundamente influenciado por interesses ideológicos e econômicos da classe dominante. A partir da perspectiva de Coutinho (2010), a formação das instituições culturais e educacionais reflete as necessidades e os interesses da burguesia, especialmente em momentos de crise e decadência. A Educação Física, nesse contexto, surge não apenas como uma componente curricular, mas também como um instrumento de reprodução ideológica, alinhado aos objetivos de controle social, disciplinamento corporal e perpetuação do status quo burguês.

Nesse sentido, a Educação Física, ao longo de sua história, tem sido instrumentalizada como um mecanismo ideológico para moldar comportamentos e reforçar valores que sustentam a lógica capitalista, preparando os indivíduos

⁹ O termo "*gig economy*" popularizou-se na mídia e nos discursos econômicos e acadêmicos a partir do início do século XXI. A palavra "*gig*" é uma gíria que significa "trabalho temporário" e tem sido usada historicamente por músicos para descrever apresentações ou shows de curta duração. A adoção desse termo para descrever a economia atual reflete a natureza temporária e flexível dos trabalhos que compõem essa economia.

não apenas para o mercado de trabalho, mas também para aceitar as estruturas de poder e hierarquia impostas pela classe dominante. Esse processo de inculcação é sutil e frequentemente mascarado pela retórica de bem-estar e desenvolvimento pessoal, ocultando assim sua função de reprodução ideológica (MELLO, 2014).

Na fase de decadência da burguesia, conforme discutido por Coutinho (2010), as instituições educacionais, incluindo a Educação Física, desempenham um papel crucial na perpetuação do sistema capitalista. A Educação Física promove a ideia de que o sucesso e a ascensão social são resultados do esforço individual e da superação pessoal, mascarando as profundas desigualdades estruturais e as relações de exploração. A Educação Física, ao promover a narrativa de que o sucesso e a ascensão social são frutos do esforço individual e da superação pessoal, desvia a atenção das causas estruturais das desigualdades, reforçando a ideologia meritocrática e mascarando as relações de exploração que sustentam o capitalismo.

Com efeito, especificamente no contexto da educação física, a precarização do trabalho é particularmente evidente. Professores de educação física, que antes poderiam contar com contratos estáveis em escolas e instituições esportivas, agora enfrentam uma realidade de empregos temporários, freelance e sem garantias de continuidade. A digitalização da economia contribuiu para essa mudança, com plataformas online oferecendo aulas de fitness e treinamento pessoal a preços competitivos, frequentemente explorando a mão-de-obra sem proporcionar-lhes segurança ou benefícios trabalhistas. Além disso, a globalização criou um mercado saturado e competitivo, onde trabalhadores em educação física precisam constantemente inovar e se adaptar às demandas de um público global. Esse cenário leva a uma desvalorização do trabalho desses profissionais, que são pressionados a oferecer seus serviços por valores cada vez menores, enquanto a carga de trabalho e a necessidade de atualização constante aumentam.

No caso brasileiro, Boito Jr. (2006) demarca o final dos anos de 1990 como o ápice da desregulamentação das profissões e da privatização dos serviços de saúde, educação, seguros e previdência privada, ao que o autor chamou de “nova burguesia de serviços” (p.67). Em suas análises, Boito Jr. (2006) destaca uma transformação significativa no tecido social e econômico do

Brasil. Essa nova classe, emergente da supressão de direitos sociais e da degradação dos serviços públicos, encontra-se particularmente ligada à exploração de setores como saúde, educação, seguros e previdência privada. O crescimento dessa burguesia de serviços, impulsionado pelo descompromisso do poder público com os direitos sociais, reflete uma mudança estrutural onde a responsabilidade pelo bem-estar dos cidadãos é progressivamente transferida para a iniciativa privada. No contexto da dinâmica econômica e política do segmento da cultura corporal, essa nova burguesia de serviços adquire uma relevância particular. A promoção da saúde e do bem-estar, que deveria ser um direito garantido pelo estado, torna-se uma oportunidade de lucro para o setor privado. Academias e serviços de saúde privados prosperam, muitas vezes acessíveis apenas àqueles que podem arcar com os custos, aprofundando a desigualdade social.

Essa tendência pode ser vista como parte de um fenômeno maior de mercantilização de serviços que eram tradicionalmente fornecidos pelo estado, levando a um cenário onde o acesso a serviços essenciais é determinado pela capacidade de pagamento. A "nova burguesia de serviços" (BOITO Jr, 2006, p. 67) se beneficia dessa reestruturação, pois se posiciona como fornecedora exclusiva de serviços que antes eram direitos universais. Essa mudança tem implicações profundas, não apenas para a equidade no acesso a serviços essenciais, mas também para a forma como a cidadania é entendida e praticada, sendo que a crescente dependência do setor privado para serviços fundamentais pode enfraquecer o contrato social, onde o estado tem o dever de prover condições mínimas de bem-estar para todos os seus cidadãos, independentemente de sua capacidade de pagar por esses serviços.

Esse fenômeno não é recente, porém adquire uma relevância maior com a chegada da pós-modernidade. Nesse ponto, utilizamos o conceito de reificação¹⁰ de Lukacs (2012), onde entendemos que, no atual ponto de desenvolvimento das relações das forças produtivas, o movimento é frequentemente transformado em produtos comercializáveis, sendo cada vez

¹⁰ Reificação é o processo pelo qual as relações sociais e humanas são transformadas em relações entre coisas, mediadas por mercadorias, resultando em uma perda de caráter humano. No contexto da pós-modernidade, essa ideia pode ser aplicada para entender como a atividade física e o movimento são reificados.

mais concebido e promovido como mercadoria que pode ser comprado e vendido. Nesse processo, as academias e programas de fitness são exemplos claros de reificação. Eles oferecem pacotes de exercícios, personal trainers e regimes de treino que prometem resultados específicos. O movimento, que poderia ser uma expressão livre e espontânea, é regimentado, embalado e vendido como um serviço (QUELHAS, 2012). Sob orientação de Netto (1993), essa transformação reflete a lógica neoliberal onde o bem-estar é privatizado e acessível apenas àqueles que podem pagar. Essa mercantilização não só exacerba as desigualdades sociais, mas também aliena os indivíduos de práticas que deveriam ser parte integrante de sua vida cotidiana, não mercadorias.

Duarte (2008), em sua crítica ao sistema educacional e cultural contemporâneo, aborda de forma incisiva a influência negativa da mercantilização na formação humana. Ele argumenta que, no contexto atual, a educação e o desenvolvimento humano são cada vez mais subordinados à lógica do mercado, perdendo seu valor emancipatório e transformador. Essa crítica pode ser diretamente aplicada ao campo da educação física, revelando como práticas essenciais ao desenvolvimento das capacidades humanas são transformadas em mercadorias. Essa mercantilização da educação física insere-se em um processo mais amplo de alienação cultural, onde a busca pelo lucro e pelo consumo se sobrepõe ao desenvolvimento integral do ser humano. Nessa lógica, o movimento deixa de ser uma expressão livre e autêntica, tornando-se uma prática orientada por objetivos de consumo e status, onde a busca pela atividade física não se dá pelo prazer ou pela possibilidade de saúde que ela proporciona, mas pela promessa de alcançar um corpo idealizado e socialmente valorizado, muitas vezes promovido por uma indústria que lucra com essa busca incessante por um padrão idealizado esteticamente.

Além disso, a mercantilização do movimento contribui para a alienação dos indivíduos de suas próprias práticas corporais. O movimento, que deveria ser uma expressão natural e espontânea, é regimentado e controlado por regimes de treino e programas de fitness padronizados, muitas vezes mais preocupados com a eficácia e o lucro do que com a satisfação pessoal e o bem-estar do praticante. Os indivíduos são tratados como consumidores e sua saúde e bem-estar são reduzidos a mercadorias que podem ser compradas e vendidas. Para Duarte (2008), essa alienação cultural é profundamente problemática, pois

impede o desenvolvimento integral do ser humano. A atividade física, quando mercantilizada, perde seu potencial emancipatório, tornando-se mais uma engrenagem na máquina do consumo. Os valores de solidariedade, cooperação e bem-estar coletivo são substituídos por uma competição incessante e por uma busca individualista pelo sucesso e pela aparência (QUELHAS, 2012).

Outro processo, este recente, dentro do rol das novas configurações das relações de produção é o que chamamos popularmente de “Uberização”¹¹ das relações de trabalho. Esse fenômeno é a mais nova metamorfose do capital para desregular, flexibilizar e destruir a relação que os seres humanos têm com o trabalho. No modelo de uberização, os trabalhadores são frequentemente considerados como autônomos ou freelancers, o que pode resultar em menores custos operacionais para as empresas, mas também levanta questões sobre direitos trabalhistas, segurança e estabilidade de emprego para os trabalhadores. Nesse ponto, concordamos com o conceito de Antunes (2020, p 11), onde o autor diz que “a uberização é um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo, assim, a aparência de “prestação de serviços” e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho”.

Essa categorização tem várias implicações significativas. Primeiramente, ao serem considerados prestadores de serviços independentes, os trabalhadores perdem o acesso a direitos trabalhistas tradicionais, como salário fixo, férias remuneradas, seguro de saúde e aposentadoria. Além disso, a responsabilidade por custos e riscos associados ao trabalho é transferida para os próprios trabalhadores, que devem arcar com despesas como manutenção dos seus equipamentos, sem garantias de uma remuneração estável. A invisibilização das relações de trabalho também implica uma falta de reconhecimento da exploração inerente a essas novas dinâmicas. A promessa de flexibilidade e autonomia frequentemente contrasta com a realidade de longas jornadas, baixa remuneração e condições de trabalho precárias. Além disso, a

¹¹ A palavra "uberização" surgiu como uma referência à empresa Uber, que popularizou um modelo de negócios baseado em plataformas digitais que conectam prestadores de serviços diretamente com consumidores, muitas vezes com pouca ou nenhuma mediação tradicional. Esse termo é utilizado para descrever a tendência crescente de utilizar aplicativos e plataformas digitais para oferecer serviços em diversos setores, tais como transporte, entrega de comida, hospedagem e outros.

concorrência intensa entre os trabalhadores para obter serviços através das plataformas pode levar a uma corrida para o fundo, onde os ganhos são constantemente pressionados para baixo (ANTUNES, 2020).

Outro aspecto crítico é a dissolução da solidariedade de classe. A uberização fragmenta os trabalhadores, promovendo uma visão individualista onde cada um compete contra o outro, enfraquecendo a capacidade de organização coletiva e de reivindicação de direitos. Sem a estrutura de um emprego tradicional, torna-se mais difícil para os trabalhadores se unirem e lutarem por melhores condições. No modelo de trabalho uberizado, a estrutura tradicional de emprego, que historicamente tem proporcionado um terreno fértil para a organização coletiva, é desmantelada. Em empregos tradicionais, os trabalhadores compartilham um espaço físico, horários semelhantes e enfrentam juntos os mesmos desafios, o que facilita a formação de laços de solidariedade e a organização para reivindicar melhores condições de trabalho. A proximidade e a interação constante fomentam uma identidade coletiva e um senso de propósito comum. Por outro lado, a uberização isola os trabalhadores, dispersando-os geograficamente e temporariamente. A interação entre eles é mínima e frequentemente mediada por plataformas digitais que controlam as condições de trabalho de forma unilateral. Sem um espaço comum ou uma rotina compartilhada, torna-se extremamente difícil para os trabalhadores reconhecerem seus interesses comuns e se organizarem de forma eficaz (ANTUNES, 2020).

A Educação Física, assim como muitas profissões, também se vê sugada para dentro do processo de fragmentação e desregulamentação, aderindo aos processos de uberização. O que vemos agora é o oferecimento de serviços de Educação Física por meio de aplicativos de celulares, de maneira similar aos motoristas da empresa UBER. Esse desenvolvimento reflete um cenário mais amplo de transformações no mercado de trabalho, impulsionadas por contrarreformas políticas que têm resultado na redução de concursos públicos e na diminuição de contratos formais no setor privado de ensino. Essas políticas de desregulamentação e flexibilização laboral, ao reduzir as oportunidades de emprego estável e protegido, têm empurrado muitos profissionais da educação para formas mais precárias e instáveis de trabalho. A figura do "professor eventual", contratado por meio de aplicativos, exemplifica essa nova realidade,

onde a intermediação digital redefine as relações de trabalho, promovendo uma economia baseada em serviços sob demanda. Essa precariedade não apenas afeta a qualidade de vida dos profissionais, mas também pode impactar negativamente a qualidade do ensino, uma vez que professores em situações instáveis podem encontrar dificuldades em se dedicar plenamente ao planejamento e desenvolvimento de suas atividades educacionais.

A uberização também introduz uma lógica de mercado no ambiente educacional, onde a prestação de serviços educacionais se torna uma mera transação comercial, desconsiderando a importância do vínculo pedagógico contínuo e da formação integral dos alunos. O modelo de "professor eventual" pode levar a uma desvalorização da profissão docente, reduzindo o ensino a uma série de atividades pontuais e desconectadas, ao invés de um processo educacional coeso e contínuo. Outra consequência da uberização no campo educacional é o comprometimento da integridade dos processos educativos, que, ao tratar o ensino como uma série de atividades desconexas e reduzir o papel do professor a um prestador de serviços eventual, perdemos a riqueza da interação pedagógica e o potencial transformador da educação.

Dentro dessa lógica, existem várias plataformas que intermedeiam a contratação de professores de Educação Física, personal trainers e outros profissionais ligados a área, como por exemplo a plataforma corporativa Gympass. No site da plataforma está escrito que:

A Gympass é uma plataforma inovadora que conecta empresas e seus funcionários a uma ampla rede de academias, estúdios de fitness e outros serviços relacionados à atividade física e bem-estar. Criada para promover a saúde e a qualidade de vida no ambiente corporativo, a Gympass permite que empresas ofereçam a seus funcionários um benefício de acesso a diversas opções de exercícios físicos, de forma flexível e personalizada. (PLATAFORMA GYPASS, s/dao)

Essa plataforma corporativa, com foco em empresas e em seus funcionários se auto define como uma ferramenta estratégica de gestão de pessoas, contribuindo para a criação de um ambiente de trabalho mais saudável e motivador. Empresas de todos os tamanhos podem aderir ao serviço, oferecendo aos seus colaboradores uma vantagem competitiva no mercado de trabalho e promovendo uma cultura corporativa voltada para o bem-estar.

Além dos benefícios físicos, a Gympass tem como objetivo melhorar o bem-estar geral dos funcionários, o que pode resultar em aumento da produtividade, redução do absenteísmo e maior satisfação no trabalho.

A plataforma também oferece soluções digitais, como aplicativos de meditação, programas de nutrição e acompanhamento de atividades físicas, ampliando ainda mais o escopo dos benefícios oferecidos. (PLATAFORMA GYMPASS, s/d)

Como vemos na citação acima, a plataforma “tem como objetivo melhorar o bem-estar dos funcionários, o que pode resultar em um aumento de produtividade”. Assim, a implementação desses programas está associada a uma lógica que pode ser interpretada como uma tentativa de reduzir os custos associados à saúde e ao absenteísmo, transferindo a responsabilidade do bem-estar físico e mental para os próprios trabalhadores. Essa abordagem, embora aparentemente benéfica, também serve para perpetuar a lógica de valorização do capital, onde a saúde dos trabalhadores é instrumentalizada para aumentar a produção e a lucratividade das empresas (QUELHAS, 2020). Ademais, ao oferecer soluções digitais como aplicativos de meditação, programas de nutrição e acompanhamento de atividades físicas, a Gympass amplia o controle sobre a vida dos trabalhadores, invadindo esferas que antes estavam fora do domínio direto do capital. Esse controle mais abrangente pode ser visto como uma forma de disciplinar os corpos e as mentes dos trabalhadores, moldando-os de acordo com as necessidades do mercado e reforçando a alienação descrita por Marx (1996).

Por outro lado, do ponto de vista dos trabalhadores, embora o acesso a prática da cultura corporal e programas de bem-estar possa melhorar a qualidade de vida, essas melhorias são frequentemente condicionadas pela necessidade de manter a produtividade em níveis elevados. Assim, a satisfação e o bem-estar no trabalho podem ser considerados secundários aos objetivos primários de lucro e eficiência empresarial.

Já a plataforma PratiqueFit é uma plataforma online que conecta profissionais de educação física e personal trainers com clientes que buscam aulas personalizadas ou treinos específicos. Diz o site da plataforma que “Através da PratiqueFit, os usuários podem encontrar e contratar profissionais para sessões de treino individualizadas, adaptadas às suas necessidades e objetivos específicos” (PLATAFORMA PRATIQUEFIT, s/d). A plataforma funciona como um marketplace, onde os profissionais podem criar perfis detalhados, listar

suas qualificações, experiências e especialidades, permitindo que os clientes¹² escolham o instrutor que melhor atende às suas expectativas. Os usuários podem filtrar os profissionais por localização, tipo de treino (como musculação, pilates, yoga, funcional, entre outros) e disponibilidade de horário.

Outra plataforma é a BTFit, que foi desenvolvida pelo grupo Bodytech. Ela oferece uma variedade de serviços relacionados à atividade física e ao bem-estar, com foco em proporcionar aos usuários uma experiência de treino flexível e acessível. Através do aplicativo BTFit, os usuários têm acesso a diversos tipos de treinos e programas de exercício que podem ser realizados em casa, na academia ou em qualquer lugar, sem a necessidade de equipamentos específicos. Seus serviços vão desde treinos diários, que são disponibilizados online e podem ser seguidos em tempo real, programas de treinamento específicos para diferentes objetivos, como perda de peso, ganho de massa muscular, melhora da flexibilidade e resistência cardiovascular, aulas coletivas em vídeo, que podem ser seguidas em tempo real ou sob demanda. Além disso, a plataforma oferece a possibilidade de contratar um personal trainer online, que cria um plano de treino personalizado de acordo com os objetivos e necessidades do usuário. Esse acompanhamento inclui orientação sobre exercícios, correção de postura e ajuste de cargas, tudo de forma virtual.

Mais uma vez vemos aqui uma manifestação da mercantilização da prática da cultura corporal no contexto das novas tecnologias, sob o ponto de vista da pós-modernidade. Através de sua oferta de treinos personalizados, aulas coletivas e acompanhamento profissional, a BTFit representa a transformação da prática da cultura corporal em um produto comercializável, acessível por meio de uma assinatura digital. Esse fenômeno se alinha com a tendência capitalista de converter todas as esferas da vida humana em mercadorias que podem ser compradas e vendidas. Assim como a plataforma GYMPASS, a plataforma BTFit explora a necessidade crescente das pessoas por saúde e condicionamento físico, oferecendo serviços que, embora possam trazer benefícios pessoais, também reforçam a lógica de consumo e a alienação.

Os professores de educação física que trabalham através da BTFit também se inserem nessa dinâmica de exploração. Embora a plataforma possa

¹² Preferimos usar o termo “cliente”, pois assim está especificado no site da plataforma.

fornecer visibilidade e oportunidades de trabalho, esses professores frequentemente operam como trabalhadores precarizados, sem os benefícios e a segurança dos empregos tradicionais. A flexibilidade e a conveniência oferecidas pela BTFit muitas vezes vêm à custa de uma remuneração estável e de direitos trabalhistas inexistentes, perpetuando a insegurança econômica e a dependência do mercado.

A Trainers4me é uma plataforma global que conecta usuários com personal trainers e instrutores de fitness em diversas modalidades. Os professores podem ser contratados para aulas presenciais ou online. Essa plataforma envolve várias modalidades esportivas, como golfe, surfe, tênis e muitos outros. Os usuários podem encontrar e agendar sessões com treinadores em qualquer lugar do mundo, oferecendo flexibilidade tanto para os treinadores quanto para os alunos. A plataforma também oferece sessões de treinamento ao vivo por vídeo, permitindo que os usuários se conectem com treinadores mesmo remotamente. Essa plataforma é outro exemplo de como o capitalismo em sua atual forma tem o poder de transformar tudo em mercadoria. A relação humanizada entre professor e aluno é mediada por uma estrutura de mercado digital, onde o valor de troca prevalece sobre o valor de uso das interações esportivas.

O “capitalismo de plataforma” (ANTUNES, 2020), ao evidenciar a proliferação de trabalhos temporários, informais e sem segurança, onde os trabalhadores são tratados como meros prestadores de serviços, descartáveis e substituíveis, tem recriado e intensificado formas de exploração laboral que remontam às primeiras fases do capitalismo, onde os trabalhadores são submetidos a condições precárias e instáveis, muitas vezes sem direitos e garantias básicas.

Essa situação pode ser vista como uma "recuperação de sistemáticas do trabalho" (ANTUNES, 2020, p. 21) utilizadas no início do capitalismo, quando a força de trabalho era altamente explorada, sem proteções legais ou sociais. Naquela época, como agora, os trabalhadores estavam frequentemente à mercê dos caprichos do mercado e dos empregadores, enfrentando insegurança econômica e falta de direitos trabalhistas. Assim, o capitalismo de plataforma pode ser visto como um retorno a essas práticas primitivas de exploração, mas com uma nova roupagem tecnológica.

No século XXI, apesar do avanço tecnológico e da modernização, a realidade de muitos trabalhadores tem refletido aspectos de uma era pré-moderna de exploração laboral. As plataformas digitais facilitam a disseminação dessas formas de trabalho, pois eliminam a necessidade de vínculos empregatícios formais e reduzem os custos para as empresas, ao mesmo tempo em que aumentam a vulnerabilidade dos trabalhadores. Nesse ponto, concordamos com Antunes (2020), quando o autor se refere às novas relações de trabalho, atravessadas pela ascensão das novas tecnologias, em plena era pós-moderna.

Em plena era do capitalismo de plataforma, plasmado por relações sociais presentes no sistema do metabolismo antissocial do capital, ampliam-se globalmente formas pretéritas de exploração do trabalho, que em pleno século 21, estamos vivenciando a recuperação de sistemáticas do trabalho que foram utilizadas durante o que podemos denominar protoforma do capitalismo, isto é, os primórdios do capitalismo (Ricardo Antunes, 2020, p. 21)

Com efeito, sob o capitalismo de plataforma, as relações sociais de produção e trabalho estão retrocedendo para práticas exploratórias mais primitivas, refletindo uma crise estrutural do sistema capitalista que prioriza o lucro sobre o bem-estar social e os direitos trabalhistas.

A infraestrutura econômica de uma sociedade, composta pelas relações de produção e forças produtivas, forma a base sobre a qual se ergue a superestrutura, incluindo as instituições políticas, jurídicas e ideológicas. Sob o capitalismo, essa infraestrutura é caracterizada pela propriedade privada dos meios de produção e pela exploração da força de trabalho para a geração de lucro. O capitalismo de plataforma representa uma evolução dessas relações, onde as plataformas digitais, como Gympass, BTFit, PratiqueFit, Trainers4me, entre outras, agem como intermediárias, conectando trabalhadores a consumidores. No entanto, essas plataformas muitas vezes operam em um vazio regulatório, permitindo que práticas exploratórias se proliferem (SLEE, 2017). Isso expressa as contradições internas do sistema capitalista, pois, segundo Marx e Engels (2014), o capitalismo contém em si as sementes de sua própria destruição, devido à contradição entre o caráter social da produção e a apropriação privada dos lucros. No caso do capitalismo de plataforma, essa contradição se manifesta na precarização do trabalho e na erosão dos direitos

trabalhistas, à medida que as plataformas buscam maximizar os lucros minimizando custos trabalhistas e responsabilidades sociais. Isso vai ao encontro do pensamento de Marx sobre as formas de controle que o capital usa para se perpetuar. Sobre isso Marx (2013, p. 263), diz que:

Em primeiro lugar, o motivo que impulsiona e o objetivo que determina o processo de produção capitalista é a maior autovalorização possível do capital, isto é, a maior produção possível de mais-valia, portanto a maior exploração possível da força de trabalho pelo capitalista. Com a massa dos trabalhadores ocupados ao mesmo tempo cresce também sua resistência e, com isso, necessariamente a pressão do capital para superar essa resistência.

A regressão para práticas mais primitivas de exploração é vista aqui como uma consequência da intensificação dessas contradições. Com a ascensão das plataformas digitais, os trabalhadores muitas vezes perdem os benefícios e proteções conquistados ao longo do tempo, como segurança no emprego, benefícios sociais e condições de trabalho justas. Em vez disso, são colocados em posições de "empreendedores autônomos" (SLEE, 2017), sem garantias de remuneração mínima ou estabilidade, enquanto as plataformas se eximem de responsabilidades ao se posicionarem apenas como facilitadoras de transações.

No capitalismo de plataforma, os acordos coletivos de trabalho são substituídos por contratos individuais, o que fragiliza a posição dos trabalhadores em relação aos empregadores. Sob esse sistema, as negociações e os direitos que antes eram garantidos por meio de convenções coletivas são dissolvidos, levando a uma precarização das condições de trabalho.

A mudança do coletivo para o individual enfraquece significativamente a capacidade dos trabalhadores de negociar melhores condições de trabalho, salários justos e outros benefícios. Isso ocorre porque, enquanto um grupo de trabalhadores organizado pode exercer uma pressão considerável sobre os empregadores, um trabalhador individual tem muito menos poder de negociação. Assim, as plataformas digitais e outras empresas que operam sob esse modelo podem impor termos desfavoráveis, como baixos salários e ausência de benefícios, com pouca ou nenhuma resistência (ANTUNES, 2020).

Esse rebaixamento dos acordos coletivos para contratos individuais “não é só econômico, mas também moral e ético” (POCHMANN, 2016, p.18). Economicamente, significa uma redução direta no poder de barganha dos

trabalhadores, resultando em menores salários e condições de trabalho mais precárias. No entanto, a degradação moral e ética se dá pelo fato de que essa individualização dos contratos mina o senso de solidariedade e de justiça coletiva. Os trabalhadores são, em muitos casos, tratados como autônomos ou microempreendedores, apesar de na prática dependerem economicamente da plataforma, o que mascara uma relação de trabalho subordinada e oculta a responsabilidade da empresa (SLEE, 2017).

Notamos aqui mais uma forma de exploração, em que as empresas se beneficiam da vulnerabilidade dos trabalhadores, que muitas vezes não têm alternativas de emprego e aceitam condições desfavoráveis para garantir uma renda. Eticamente, o modelo coloca em questão a justiça das práticas empresariais, pois aproveita-se das brechas legais e da falta de regulamentação para maximizar lucros à custa do bem-estar dos trabalhadores.

Compreendemos que as manifestações exploratórias do capitalismo mais uma vez se materializam e se reificam no “capitalismo de plataforma” (ANTUNES, 2020), exacerbando algumas das dinâmicas já presentes no capitalismo tradicional, pois mais uma vez as relações de produção, em especial o trabalho humano, são tratadas como coisas ou objetos independentes e autônomos, desligados das intenções humanas que as criaram. Isso pode levar a uma percepção distorcida da realidade social, onde as pessoas passam a ver produtos e relações de mercado como algo natural e inevitável, esquecendo que são resultado de ações e decisões humanas.

Para Slee (2017), no capitalismo de plataforma, o trabalho é mediado por algoritmos e sistemas automatizados que decidem sobre a distribuição de tarefas, remuneração e até mesmo a avaliação de desempenho. Esses sistemas são percebidos como entidades objetivas e neutras, escondendo as decisões e interesses humanos por trás deles. Assim, as plataformas são como atores autônomos, ocultando o trabalho humano e as decisões estratégicas envolvidas na sua operação. Essa despersonalização contribui para a reificação, já que os trabalhadores podem enxergar esses algoritmos como entidades naturais e inevitáveis, em vez de construções sociais com propósitos específicos.

Entendemos que, nesse caso, as plataformas são portadoras de valor em si mesmas, não apenas como mediadoras de serviços. Isso é análogo ao “fetichismo da mercadoria” que Marx (2013) descreve, onde as mercadorias são

percebidas como possuidoras de valor intrínseco, independente do trabalho humano. No caso das plataformas, há uma tendência a perceber o valor como inerente à própria plataforma tecnológica, ocultando a contribuição dos trabalhadores e as relações sociais que a sustentam. Essas características do capitalismo de plataforma intensificam o processo de reificação, pois tornam mais difícil para os trabalhadores e para a sociedade em geral reconhecer as relações sociais subjacentes e o trabalho humano envolvido. O sistema promove uma visão dos processos econômicos como entidades objetivas e independentes, afastando ainda mais a percepção das relações de exploração e da construção social desses sistemas.

Com efeito, os trabalhadores de plataformas frequentemente experimentam alienação devido à fragmentação do trabalho e à falta de conexão com o produto final. Eles se sentem como meros executores de tarefas determinadas por algoritmos, sem controle sobre suas condições de trabalho ou o valor que produzem. Vemos nesse fenômeno uma forma de fetichismo, em que a tecnologia é erroneamente percebida como a principal fonte de valor, desviando a atenção da contribuição essencial dos trabalhadores que operam nos bastidores. Nesse contexto, o fetichismo tecnológico ocorre quando atribuímos à tecnologia um poder quase mágico de criação de valor, esquecendo que, na verdade, são as pessoas que, através de seu trabalho, possibilitam o funcionamento dessas plataformas. Ao colocar a tecnologia no centro da narrativa de criação de valor, negligencia-se a exploração do trabalho humano, que frequentemente é mal remunerado e precário. Assim, a fetichização da tecnologia esconde a verdadeira dinâmica de poder e as condições de trabalho que são fundamentais para a geração de riqueza nas economias digitais (ANTUNES, 2020).

As análises de Netto (1993) sobre a relação entre infraestrutura econômica e superestrutura revela como as transformações nas formas de produção e nas dinâmicas econômicas, especialmente sob o capitalismo, afetam profundamente as práticas e instituições culturais. Essa interdependência é evidenciada na área da educação física, onde a introdução de novas tecnologias e a expansão do capitalismo de plataforma provocam uma reconfiguração significativa da superestrutura educacional e cultural.

Iasi (2022), ao discutir a crise estrutural do capitalismo, aponta para a mercantilização de todos os aspectos da vida, incluindo a educação e a cultura. Nesse aspecto, quando fazemos uma relação com a educação física, entendemos que ao aderir ao capitalismo de plataforma, a área é capturada por essa lógica, onde a cultura corporal é convertida em mercadorias a ser comprada e vendida. A fragmentação é a expressão dessa mercantilização, onde a experiência educativa é fragmentada em produtos de consumo rápido, perdendo a coesão e a integralidade que a caracterizavam em contextos mais tradicionais. Essa mercantilização fragmentada reflete a tendência do capitalismo de transformar todas as relações sociais em relações de mercado, exacerbando a alienação e a desigualdade.

9. CONCLUSÃO

Como vimos no início dessa tese, baseado nos estudos de Marx (1991), a categoria *trabalho* adquire uma prioridade ontológica em relação às demais categorias por seu papel fundamental na constituição do ser social e no processo de transformação da realidade, onde o trabalho é a atividade humana que medeia a relação entre os seres humanos e a natureza, transformando ambos e produzindo a sociedade.

Marx (1991) atribui ao trabalho uma posição de destaque na ontologia social, ou seja, no estudo do ser, porque ele é a atividade fundante da existência humana em sociedade. O trabalho, entendido como atividade prática, é o meio pelo qual os seres humanos produzem sua própria vida e as condições materiais de existência. Não há separação entre o ser humano e a natureza, mas sim uma relação de interdependência mediada pelo trabalho. É o trabalho que transforma a natureza em algo apropriado para as necessidades humanas e, simultaneamente, transforma o ser humano, desenvolvendo suas capacidades e alterando as condições sociais nas quais vive Marx (1991).

Nesse sentido, entendemos, com base em Lukacs (2012), que o trabalho tem essa prioridade ontológica porque é através dele que o ser humano transcende sua condição puramente biológica e cria o mundo social. Ou seja, o trabalho é a atividade pela qual os seres humanos transformam a natureza e, ao mesmo tempo, se transformam, criando as bases para o desenvolvimento da consciência e da sociedade. O trabalho é, assim, a categoria fundante do ser social, na medida em que permite a criação de uma realidade objetiva e, com isso, possibilita a reprodução e o desenvolvimento das relações sociais. Embora Lukács (2012) reconheça a importância de outras categorias, como a ideologia, a política e a cultura, todas essas dependem, em última instância, da base material proporcionada pelo trabalho. Ou seja, a produção e reprodução da vida material através do trabalho é o ponto de partida que torna possível o desenvolvimento das outras esferas da vida social. Assim, a ideologia, por exemplo, embora desempenhe um papel importante na formação da consciência, está enraizada nas condições materiais de existência que o trabalho gera.

Dessa forma, o trabalho é a mediação entre os seres humanos e a natureza. Ele não só altera o mundo natural, mas também reorganiza as formas de vida social, criando uma rede de relações que configuram a sociedade. Ao transformar a natureza, os seres humanos criam ferramentas, estruturas e instituições que, por sua vez, transformam o comportamento humano e as formas de organização social. Isso estabelece uma relação dialética em que o trabalho atua como o motor do desenvolvimento histórico e social.

No processo de transformar a natureza e produzir meios de subsistência, o ser humano não apenas satisfaz suas necessidades imediatas, mas também cria novas necessidades que exigem novos modos de produção e trabalho mais sofisticados. Marx (1984), argumenta que o desenvolvimento das forças produtivas (tecnologia, instrumentos de trabalho, organização da produção) está diretamente relacionado à criação de novas necessidades. À medida que as condições materiais de vida mudam, as demandas sociais, culturais e tecnológicas também se transformam. O desenvolvimento das forças produtivas do trabalho é a premissa fundamental de toda organização social avançada. A produção não apenas reproduz as condições materiais da existência humana, mas também produz as relações sociais e as necessidades humanas, que se tornam cada vez mais complexas.

Achamos pertinente trazer essas análises para as considerações finais, pois, no contexto atual de desenvolvimento das forças produtivas, a categoria trabalho foi fortemente impactada pelas mudanças tecnológicas, marcadas pelo avanço das novas tecnologias, como a inteligência artificial, a automação, a big data e a digitalização de vários processos produtivos. Esses avanços alteraram radicalmente as formas tradicionais de trabalho e produção.

Se de um lado, a tecnologia tem aumentado a eficiência produtiva, de outro também tem deslocado as formas de trabalho tradicionais, gerando novos desafios e tensões nas relações sociais. A automação e a robotização vêm substituindo uma série de empregos industriais e de serviços que antes eram realizados por trabalhadores humanos, criando um novo precariado, ou seja, trabalhadores com empregos instáveis, mal remunerados e sem direitos sociais. A economia digital cria novas formas de trabalho, como o trabalho em plataformas (Uber, iFood, entre outras), que geram relações de trabalho mais

flexíveis, mas também precárias, onde os trabalhadores muitas vezes ficam fora do escopo de proteção social e direitos trabalhistas tradicionais.

Essa transformação demonstra que as relações sociais se reorganizam à medida que as forças produtivas avançam. No capitalismo contemporâneo, o desenvolvimento tecnológico não só redefine as condições materiais da produção, mas também produz novas formas de alienação e desigualdade, muitas vezes acentuadas pela crescente concentração de riqueza e poder nas mãos de grandes corporações tecnológicas.

Nesse processo de automação do trabalho produtivo, o trabalho está cada vez mais sendo substituído por máquinas autônomas que podem realizar tarefas repetitivas com maior eficiência, precisão e rapidez. Essa evolução tecnológica reduz os custos de produção, aumenta a produtividade e melhora a qualidade dos produtos, mas também resulta em uma diminuição da demanda por trabalhadores em setores industriais tradicionais. Além da automação, a digitalização dos processos de produção, com o uso de inteligência artificial, internet das coisas (IoT) e sistemas ciberfísicos, está mudando a forma como o trabalho é organizado. As fábricas inteligentes (ou Indústria 4.0) são capazes de monitorar e ajustar processos em tempo real, reduzindo ainda mais a necessidade de intervenção humana direta.

Esse movimento, de fato, coloca o trabalho vivo (ou seja, o trabalho humano) em uma posição cada vez mais residual em alguns setores, especialmente nas economias mais avançadas e tecnologicamente desenvolvidas. Porém essa transformação tecnológica não significa o fim do trabalho manual, nem sua substituição completa, pois há enormes diferenças entre o Norte Global - países mais desenvolvidos tecnologicamente, como os EUA, Europa Ocidental e Japão - e o Sul Global - países em desenvolvimento, como muitos da África, América Latina e partes da Ásia - (ANTUNES, 2020). Nos países do Sul Global, onde o acesso a tecnologias avançadas é limitado, o trabalho manual continua sendo fundamental em muitos setores, como a agricultura, a construção civil e a manufatura. Nessas regiões, a modernização produtiva é mais lenta e, portanto, o trabalho humano desempenha um papel central.

Mesmo nas economias mais desenvolvidas, há setores em que o trabalho manual é insubstituível. Profissões que envolvem habilidades específicas,

trabalho artesanal ou que requerem uma adaptação contínua e improvisação, como certos serviços de manutenção, construção, ou atividades criativas e artísticas, ainda dependem do trabalho humano de maneira fundamental. Além disso, algumas tarefas exigem uma sensibilidade humana que, até o momento, as máquinas não são capazes de replicar completamente.

Dessa forma, achamos importante ressaltar que o trabalho humano tem um papel ontológico na criação de valor, uma vez que é a única fonte de valor, sendo através dele que os seres humanos transformam a natureza e criam produtos úteis. Nesse sentido, as máquinas e tecnologias são meios de produção que podem potencializar o trabalho humano, aumentando sua produtividade, mas não criam valor por si mesmas. Elas podem transferir o valor incorporado nelas (o valor do capital fixo, como máquinas e equipamentos), mas o valor adicional surge apenas do trabalho humano, que transforma matérias-primas em produtos com valor de uso. Sem o envolvimento humano em algum estágio do processo produtivo, o trabalho não se reproduz, porque as máquinas, por mais avançadas que sejam, dependem de serem programadas, mantidas e ajustadas por humanos. O valor que as mercadorias possuem no mercado está, em última análise, vinculado à quantidade de trabalho humano que foi necessário para produzi-las.

Entendemos também, com base em Marx (1991), a contradição inerente entre o desenvolvimento das forças produtivas (como as novas tecnologias e a automação) e as relações de produção (a organização social do trabalho no capitalismo). Esse desenvolvimento tecnológico deveria, em tese, libertar a classe trabalhadora de atividades repetitivas e exaustivas, possibilitando um aumento da produtividade que beneficiasse a sociedade como um todo. No entanto, dentro do capitalismo, essa potencialidade é bloqueada pelas relações de produção que priorizam o lucro e a acumulação de capital.

Em vez de proporcionar melhores condições de vida, a automação leva ao desemprego em massa em setores onde o trabalho manual é substituído por máquinas. O que ocorre é um descompasso: enquanto as forças produtivas avançam, as relações de produção capitalistas criam desemprego e precariedade. Isso reflete a contradição central entre o desenvolvimento tecnológico e a manutenção de uma organização do trabalho que concentra a riqueza nas mãos de poucos. A classe trabalhadora, diante da intensificação da

exploração e da precarização, responde com resistência, como greves, movimentos sindicais e reivindicações por melhores condições de trabalho e por uma redistribuição mais justa dos frutos do aumento da produtividade. Essa luta expressa a dinâmica histórica das transformações no capitalismo, onde a introdução de novas tecnologias gera tensões sociais e políticas.

Dessa forma, o desenvolvimento das forças produtivas pode eventualmente entrar em contradição irreversível com as relações de produção capitalistas. A crescente alienação, o desemprego e a precariedade geram um ambiente propício para a luta de classes e a demanda por uma reorganização social e econômica. O controle democrático das forças produtivas pela classe trabalhadora permitiria que os ganhos de produtividade trazidos pela automação fossem redistribuídos de forma mais justa, liberando os trabalhadores de atividades alienantes e criando uma sociedade onde o trabalho, em todas as suas formas, seja um meio de realização humana e não apenas uma fonte de exploração.

Como vimos acima, com a reestruturação do capital o trabalho também se reconfigurou, exigindo um novo perfil de trabalhador no mercado contemporâneo, o que tem levado a uma reconfiguração das demandas para a educação escolar.

A partir da década de 1980, o neoliberalismo, como uma ideologia que promove a liberalização econômica, a redução do papel do Estado e o fortalecimento da lógica de mercado, colocou novas pressões sobre os indivíduos e sobre a educação. O conceito de *empregabilidade* surge nesse contexto como uma forma de responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso no mercado de trabalho. Ou seja, a capacidade de se manter empregado passa a ser um reflexo direto das habilidades e competências desenvolvidas pelo indivíduo, que deve continuamente se adaptar às demandas voláteis do mercado.

No campo da educação, as políticas neoliberais tiveram uma série de consequências. Uma delas é a mercantilização da educação, que passa a ser um serviço, um bem de consumo, e não mais um direito universal. Isso implica a transformação da escola em um espaço de formação para o mercado de trabalho, deixando de lado a formação onmilateral dos seres humanos. A educação, sob o neoliberalismo, é estruturada para criar sujeitos competitivos,

flexíveis e constantemente adaptáveis às demandas do mercado global, algo expresso no conceito de *empregabilidade*.

Nesse contexto, a educação se torna um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, ao invés de um espaço de emancipação. O sistema educacional passa a servir ao capital na medida em que produz trabalhadores qualificados de acordo com as necessidades do mercado, mas essa qualificação está imersa em uma lógica de precarização, onde o sucesso depende da capacidade do indivíduo de se ajustar às mudanças incessantes do mercado. A narrativa de *educação como solução* para o desemprego e a pobreza reforça a responsabilização individual, ignorando as condições estruturais que geram essas desigualdades.

A educação, assim como outras instituições da superestrutura (política, cultura, religião, etc.), está subordinada às relações de produção da base econômica. Isso significa que as transformações na base econômica, como o avanço do capitalismo global e suas crises cíclicas, afetam diretamente a forma e o conteúdo da educação. Essas mudanças geraram novas demandas para a força de trabalho, como a necessidade de habilidades tecnológicas, competências de comunicação, flexibilidade e, especialmente, a capacidade de aprendizado contínuo. A educação passou, então, a ser moldada para produzir trabalhadores que possam se adaptar às necessidades dinâmicas do mercado.

Contudo, nossas análises mostraram que essa aparente adequação da educação às demandas do mercado esconde uma contradição fundamental. O capitalismo, em sua essência, precisa tanto de trabalhadores altamente qualificados quanto de uma reserva de mão de obra que, por estar subempregada ou desempregada, serve para manter os salários baixos e as condições de trabalho flexíveis. Isso significa que, apesar das promessas de que a educação levará à empregabilidade, o próprio sistema econômico cria barreiras para que todos alcancem essa promessa. Muitos ficam à margem do mercado formal, mesmo sendo qualificados, justamente porque o capitalismo não pode absorver toda a mão de obra disponível.

Com isso, a educação, como uma forma permanente de formação da classe trabalhadora, é uma resposta às exigências da industrialização, especialmente em países onde esse processo ocorreu de maneira tardia. Dessa forma, a educação, nos países em desenvolvimento, é um mecanismo para

qualificar trabalhadores e aumentar a produtividade, alinhando-se ao desenvolvimento econômico. Nos países industrializados, a educação permanente passou a ser encarada como uma necessidade para sustentar o crescimento das economias capitalistas, já que o avanço tecnológico exigia uma constante atualização de habilidades.

No contexto brasileiro, a educação e a cultura de massa foram usadas como instrumentos para o desenvolvimento econômico, conforme a lógica capitalista. A aposta era que, com a expansão da educação, seria possível formar trabalhadores mais qualificados e obedientes, o que favoreceria o crescimento econômico. Contudo, essa visão da educação está profundamente ligada a uma ideologia burguesa, onde a função principal da educação seria a adaptação dos trabalhadores ao sistema, ao invés de promover sua autonomia ou consciência de classe.

Em uma sociedade capitalista de caráter neoliberal, a realidade concreta nos apresenta uma educação voltada para o mercado de trabalho. Juntam-se a isso as recentes transformações no mundo do trabalho, oriundas da reestruturação produtiva, baseada nas novas tecnologias. Com isso, dentro das análises que fizemos no decorrer dessa tese, embora paradoxal, pensamos haver uma relação direta entre a base econômica, no caso o neoliberalismo e a condição pós-moderna. No caso do neoliberalismo, esses fundamentos aparecem nos cálculos econométricos e no controle rigoroso dos gastos públicos propostos pelos monetaristas. Já o pós-modernismo encontra respaldo na percepção de que a revolução tecnológica alterou profundamente a realidade, corroborando algumas de suas ideias. Ambos os campos, portanto, possuem elementos científicos que sustentam suas propostas e diagnósticos, ainda que tenham abordagens distintas sobre a sociedade e a economia.

A partir de uma perspectiva técnica, os economistas neoliberais utilizam esses cálculos para estruturar uma visão de mundo onde o livre mercado é o regulador mais eficiente da economia, e o Estado deve desempenhar um papel limitado. Esse uso da ciência econômica confere ao neoliberalismo uma aparência de neutralidade e objetividade, disfarçando seu caráter ideológico.

Por outro lado, a pós-modernidade, apesar de não contar com uma fundamentação científica formal como o neoliberalismo, encontra respaldo na revolução tecnológica e nas suas transformações socioculturais. A revolução

tecnológica, ao alterar profundamente as formas de comunicação, a produção cultural e as estruturas de poder, foi amplamente explorada por pós-modernistas para defender a ideia de que as *grandes narrativas* – como o marxismo, o humanismo e o liberalismo clássico – não são mais suficientes para explicar a realidade contemporânea. Assim, a pós-modernidade se ancora em uma mudança de paradigma cultural e epistemológico, embora de forma menos rigorosa do que os cálculos econômicos neoliberais.

A tese aqui defendida é de que ambos os movimentos, neoliberalismo e pós-modernismo, servem o mesmo objetivo de naturalizar a ordem capitalista. O neoliberalismo é a *arma político-ideológica* do sistema capitalista globalizado, enquanto o pós-modernismo é visto como uma versão cultural conformista dessa mesma lógica. Essa perspectiva é interessante, pois articula uma crítica à maneira como ambas as ideologias convergem para legitimar o capitalismo globalizado, embora o façam de maneiras diferentes.

O neoliberalismo oferece uma justificativa econômica para manter as estruturas existentes, promovendo a ideia de que o mercado é a solução para todos os problemas sociais e políticos. Por meio de políticas de privatização, austeridade e desregulamentação, ele reforça a lógica de que o capitalismo é o único sistema viável. Ao mesmo tempo, o pós-modernismo, ao rejeitar as grandes narrativas e questionar as utopias e projetos políticos emancipatórios, enfraquece as alternativas ideológicas ao capitalismo. Ele relativiza a possibilidade de transformação social ao dissolver a ideia de progresso linear e universal.

Vemos, assim, o caráter conservador e de direita de ambos os movimentos. Embora o pós-modernismo possa ser frequentemente associado a uma crítica cultural ou ao desconstrucionismo, a análise aqui o posiciona como ideologicamente conservador, pois, ao relativizar todas as formas de resistência ao capitalismo, ele acaba por reforçar a permanência do sistema. O neoliberalismo, por sua vez, com seu enfoque no livre mercado e na redução do papel do Estado, promove um conservadorismo econômico, em que os mecanismos de desigualdade e exploração inerentes ao capitalismo globalizado são perpetuados e ampliados. Esse conservadorismo se manifesta, por exemplo, na maneira como o neoliberalismo lida com as crises econômicas, propondo cortes nos direitos sociais e no bem-estar público como soluções

inevitáveis para manter a economia funcional. Ao mesmo tempo, o pós-modernismo atua no campo da cultura e das ideias, esvaziando o potencial de mobilização política e crítica ao sistema. Dessa forma, temos de um lado o neoliberalismo, que é a arma político-ideológica do sistema, e de outro, o pós-modernismo, representando a versão cultural conformista.

Essa relação vai além da mera casualidade, pois a pós-modernidade possui uma base material objetiva que está enraizada na lógica econômica do capital. Embora a relação entre pós-modernidade e globalização não seja explícita, é a globalização econômica que sustenta as características culturais da pós-modernidade. Assim, a pós-modernidade não pode ser entendida de forma isolada, mas sim como uma manifestação cultural dessa ordem global, ou seja, uma consequência da integração mundial dos mercados e da hegemonia neoliberal.

Essa é uma crítica essencial porque, enquanto a pós-modernidade se apresenta como uma ruptura com as grandes narrativas do passado, ela, na verdade, se revela cúmplice da grande narrativa contemporânea: o neoliberalismo. Ou seja, apesar de sua aparente negação de grandes ideologias unificadoras, a pós-modernidade ainda serve para legitimar e perpetuar o sistema capitalista globalizado.

Com isso, a pós-modernidade se apresenta como crítica à ideia de progresso universal, mas, ao mesmo tempo, aceita o capitalismo global como uma realidade incontestável. Isso faz com que ela sirva, em última instância, para naturalizar e legitimar a ordem capitalista, uma vez que a lógica de mercado e o neoliberalismo se tornam os novos absolutos. Esse movimento de aceitação passiva é uma forma de conformismo cultural, onde a crítica perde seu potencial transformador.

Outro aspecto que nos chamou a atenção ao longo dos nossos estudos sobre a pós-modernidade, é que, no contexto da globalização, os sujeitos estão subjetivamente desprovidos de qualquer senso ativo de história. Esse esvaziamento acontece no sentido histórico nas sociedades pós-modernas. Os indivíduos, ao serem imersos em uma cultura dominada pela lógica do mercado e pela fragmentação cultural, perdem o contato com o senso de continuidade histórica e com a capacidade de visualizar alternativas futuras para além do capitalismo.

Essa ideia está profundamente enraizada na crítica de que a pós-modernidade dissolve o conceito de progresso histórico. Com o fim das grandes narrativas, as sociedades e os indivíduos passam a viver em um eterno presente, onde o passado é relativizado e o futuro não é mais visto como uma possibilidade de transformação emancipatória. Isso gera um cenário em que o capitalismo globalizado aparece como o fim da história, ou seja, como o ponto final inevitável da evolução social e econômica.

Essa constatação é preocupante porque sugere que, ao perder o sentido ativo de história, os sujeitos se tornam incapazes de imaginar alternativas ao sistema vigente. Assim, a pós-modernidade se torna não apenas uma expressão da globalização, mas também uma força que imobiliza a capacidade dos indivíduos de pensar criticamente sobre o seu papel na história.

Nesse sentido, a pós-modernidade é incapaz de lidar com a contradição central do capitalismo, que é a tensão entre a universalização da riqueza e o esvaziamento das relações sociais. Como resposta, os pós-modernos criam discursos que combinam a aceitação desse esvaziamento na vida cotidiana com uma visão romântica de um passado, reinterpretado subjetivamente pela fragmentação do indivíduo contemporâneo.

Dessa forma, entendemos a pós-modernidade como sendo algo que não oferece uma solução eficaz para essa contradição. Pelo contrário, a pós-modernidade parece aceitá-la e até promovê-la, ao incorporar o vazio e a fragmentação como características centrais da experiência cotidiana. Vemos isso em várias manifestações culturais e filosóficas da pós-modernidade, que muitas vezes rejeitam grandes narrativas ou explicações unificadoras da realidade em favor de uma multiplicidade de perspectivas fragmentadas.

Uma das estratégias pós-modernas é a combinação de dois elementos: a aceitação da superficialidade da vida contemporânea e o resgate de um passado idealizado. No entanto, esse passado não é resgatado de forma histórica, mas sim ressignificado pela subjetividade fragmentada do indivíduo pós-moderno. Isso reflete a ideia de que o pós-modernismo muitas vezes se volta para o passado de forma nostálgica e arbitrária, selecionando aspectos que se encaixam em suas visões subjetivas, sem um compromisso com a veracidade ou com um entendimento profundo desse passado.

Embora a pós-modernidade pretenda ser a negação das grandes narrativas, o neoliberalismo se apresenta como a grande narrativa da era pós-moderna. Isso é particularmente irônico, pois o discurso pós-moderno se constrói sobre a ideia de que não há mais narrativas totalizantes que possam estruturar a realidade social. No entanto, o neoliberalismo, com sua lógica de mercado, privatizações e desregulamentação, assume esse papel de *grande narrativa* ao moldar a sociedade e as relações humanas de acordo com os princípios do capital.

Esse ponto é crucial, pois coloca em evidência o paradoxo do pós-modernismo: ao tentar rejeitar as grandes ideologias, ele permite que a narrativa neoliberal domine, sem resistência, as esferas política, econômica e cultural. A ideia de que não há alternativas ao capitalismo globalizado, amplamente promovida pelo neoliberalismo, se torna uma nova forma de grande narrativa. Entendemos que, da forma como está estabelecida, a pós-modernidade, que supostamente se opõe às totalizações ideológicas, na verdade facilita a consolidação hegemônica do neoliberalismo.

A questão que levantamos agora é se, com a globalização neoliberal, estamos realmente no fim da história (FUKUYAMA, 1992), ou se estamos caminhando em direção à barbárie. O *fim da história* implica que o capitalismo globalizado e a democracia liberal ocidental são as formas finais de organização social e política, e que não há mais espaço para utopias ou alternativas ideológicas.

No entanto, essa visão leva a um colapso social e econômico que, longe de representar um estágio final de estabilidade, nos conduzirá à barbárie, ou seja, a degradação das condições sociais e a ampliação das desigualdades, todos resultados potenciais da expansão desenfreada do capitalismo global juntamente com a pós-modernidade, seu braço ideológico.

Esse colapso civilizacional passa também pela negação da Razão, do método científico e da própria modernidade. Nesse contexto, a pós-modernidade rompe com tudo aquilo que sustenta a ciência, o progresso e a razão como motor da história. No contexto pós-moderno, essas narrativas são vistas com ceticismo. A modernidade, ao prometer libertar a humanidade através da razão e do conhecimento científico, acabou produzindo, em muitas leituras, novas formas de dominação, alienação e exclusão. As guerras mundiais, o

colonialismo, a exploração capitalista e a degradação ambiental são frequentemente citadas como evidências de que o projeto moderno falhou em cumprir suas promessas de emancipação.

A crítica pós-moderna às grandes narrativas se volta contra os sistemas de pensamento que tentam impor uma única explicação global e unificadora para o desenvolvimento humano, histórico ou social. No período moderno, a ciência, o progresso, a razão, o Iluminismo e o marxismo, entre outros, tentaram fornecer uma chave interpretativa única para entender o mundo e orientar as ações humanas. Uma das implicações mais profundas da perspectiva pós-moderna é a rejeição de verdades absolutas. Para os pensadores pós-modernos, a noção de verdade como algo objetivo, universal e imutável é ilusória e problemática. Eles argumentam que toda verdade é contingente e depende dos contextos nos quais é produzida. Ou seja, não há verdades eternas, mas sim *verdades locais*, construídas em circunstâncias históricas, culturais e sociais específicas. Essa visão contrasta fortemente com o projeto moderno, que via o conhecimento como algo progressivo e acumulativo, capaz de revelar verdades universais sobre o mundo.

A ruptura com o conceito moderno de conhecimento, promovida pelos pós-modernos, reflete uma atitude cética em relação à ciência e à racionalidade. Para os pós-modernos, a ciência moderna — que foi um dos pilares do Iluminismo e do progresso burguês — é vista como mais uma forma de poder e dominação, e não como um caminho privilegiado para a verdade. Eles argumentam que a ciência, ao se apresentar como objetiva e universal, mascara seus vínculos com o poder e ignora a multiplicidade de experiências humanas (LAVOURA, 2016).

Como vimos no decorrer dessa tese, desde o início de sua institucionalização, a Educação Física foi fortemente moldada pelos interesses da classe dominante (NOZAKI 2004, FRIZZO 2012, HUNGARO; HUNGARO 2013). Na medida em que a burguesia ascendeu ao poder durante a Revolução Industrial, a necessidade de trabalhadores fortes, saudáveis e disciplinados para atender às exigências do trabalho nas fábricas e para sustentar o aparato produtivo se tornou essencial, alinhando a disciplina corporal às demandas do sistema capitalista emergente. Com efeito, a Educação Física, ao longo de sua história, foi instrumentalizada como uma ferramenta de controle social e aumento

da produtividade, servindo aos interesses da burguesia e desempenhando um papel crucial na formação de corpos disciplinados, saudáveis e aptos ao trabalho nas fábricas.

Dessa forma, a Educação Física, em suas origens no contexto do capitalismo industrial, emergiu como um instrumento de controle social, alinhado às necessidades da classe burguesa emergente. O disciplinamento do corpo, promovido por meio de exercícios físicos organizados em escolas e academias, servia aos interesses capitalistas ao moldar os trabalhadores e as massas para serem mais obedientes, produtivos e adaptados ao ritmo intenso da produção industrial. Nesse sentido, a Educação Física tornou-se uma ferramenta ideológica fundamental, integrando os trabalhadores ao processo produtivo e ao fortalecimento de valores como a disciplina e a submissão, ao mesmo tempo em que contribuía para a construção de um corpo *saudável*, capaz de suportar as exigências físicas e psicológicas do novo regime de trabalho fabril. Assim, a Educação Física passou a ser uma prática inserida no sistema educacional, destinada a inculcar valores fundamentais ao sistema capitalista, como pontualidade, obediência e hierarquia, reproduzindo a ideologia burguesa.

O confronto entre a Educação Física e o discurso pós-moderno, em particular no contexto das novas formas de produção material e das transformações provocadas pelo neoliberalismo, como discutido por Sousa et.al.(2020), revela uma profunda precarização do trabalho, especialmente para os professores autônomos da área de Educação Física. Esse fenômeno é representativo de uma lógica mais ampla do neoliberalismo, que desregulamenta o trabalho e impõe condições adversas para os trabalhadores, enfatizando a competitividade, a flexibilidade e a individualização das responsabilidades.

Nesse cenário a figura do empreendedor individual da Educação Física torna-se um reflexo das transformações impostas pelo capitalismo contemporâneo, onde o trabalhador é incitado a ver a si mesmo como uma empresa, responsável por sua própria sobrevivência e sucesso no mercado. A lógica neoliberal promove a ideia de que o trabalhador deve ser autossuficiente, inovador e capaz de se adaptar continuamente às demandas do mercado, o que coloca a responsabilidade do fracasso sobre o indivíduo, ao mesmo tempo em que oculta as pressões estruturais e econômicas que afetam a possibilidade de sucesso.

Para esses trabalhadores autônomos, a precarização se manifesta de várias formas, como, por exemplo, o trabalho fragmentado, onde muitos professores da área precisam atuar em múltiplos locais, como academias, clubes, escolas e em atendimentos particulares. Isso resulta em uma rotina de trabalho extremamente fragmentada, onde o tempo de deslocamento entre os locais pode ser significativo, impactando negativamente tanto o tempo livre quanto o rendimento econômico; seguindo horários irregulares, em que a necessidade de adaptar-se à disponibilidade dos clientes ou às demandas de diferentes instituições faz com que esses professores frequentemente trabalhem em horários dispersos, incluindo manhãs muito cedo e noites tardias. Esse regime de trabalho dificulta a organização pessoal e a estabilidade na vida cotidiana, além de minar a possibilidade de descanso adequado; falta de segurança e benefícios que, ao contrário dos empregos formais mais estáveis, os trabalhadores autônomos da Educação Física muitas vezes carecem, como seguro de saúde, férias remuneradas e aposentadoria. Eles também estão sujeitos à incerteza em relação à continuidade do trabalho, uma vez que sua renda depende diretamente do número de clientes ou contratos que conseguem fechar. Essa incerteza é exacerbada pela concorrência no mercado, que é intensificada pela lógica neoliberal; valorização da performance individual, em que, no discurso pós-moderno, impulsionado pelo neoliberalismo, o trabalhador da Educação Física é constantemente pressionado a demonstrar excelência, seja na forma física ou na capacidade técnica, para atrair e manter clientes. Essa ênfase na performance individual esconde a fragilidade das condições de trabalho e promove uma cultura de auto exploração, na qual o trabalhador assume a responsabilidade de atender a padrões inatingíveis.

Nesse processo, encontramos outro conceito problemático, que é a *idealização fetichizada do corpo*. Essa expressão refere-se à pressão para que os trabalhadores da educação física mantenham uma aparência física idealizada, refletindo padrões estéticos de saúde. Isso se torna um imperativo profissional, particularmente para os professores de educação física, para quem a saúde e a boa forma física são não apenas uma exigência estética, mas também uma parte essencial de sua identidade profissional e uma forma de *espetacularização de si mesmo*. Isso implica que os trabalhadores não só devem

ser saudáveis, mas também devem parecer saudáveis, transformando o corpo em um espetáculo e em um produto de consumo.

Entretanto, essa *produção de si* é dificultada pelas condições de trabalho precárias. A rotina laboral fragmentada e itinerante, típica dos trabalhadores do setor, frequentemente leva a uma escassez de tempo para cuidar de si mesmos. Isso pode resultar em piora na qualidade do descanso, alimentação inadequada e, paradoxalmente, uma piora na manutenção da própria saúde. Esses desafios são exacerbados pela necessidade de estar constantemente *vendendo* uma imagem de saúde e bem-estar, mesmo quando as condições de trabalho não permitem que os trabalhadores cuidem adequadamente de suas próprias necessidades.

Aqui encontramos uma contradição fundamental: enquanto os trabalhadores de educação física são pressionados a personificar ideais de saúde e bem-estar, as condições econômicas e sociais impostas pelo neoliberalismo tornam extremamente difícil para eles manter esses padrões na prática. Com isso, o neoliberalismo não só mercantiliza a educação física, mas também explora e desgasta os trabalhadores, que são obrigados a vender uma imagem de saúde que eles próprios podem não conseguir sustentar. Essa situação agrava a alienação e a desigualdade, refletindo a tendência do capitalismo de transformar todas as relações, inclusive as pertinentes ao corpo e à saúde, em mercadoria.

Com efeito, encontramos outros pontos frágeis nessa estrutura ao longo do nosso estudo. Esse modelo desregulado que o mercado impõe aos trabalhadores em Educação Física cria, com efeito, os empresários de si próprios. Entendemos que isso valoriza o empreendedorismo individual, a autossuficiência e a competitividade extrema, traçando suas consequências sobre o indivíduo e a sociedade. Esse modelo de empreendedorismo pessoal é centrado em uma ideologia de que cada pessoa deve ser a gestora de sua própria vida, maximizando sua eficiência e sucesso individual, muitas vezes à custa de relacionamentos sociais e coletivos. Isso leva a uma lógica atomizada, ou seja, separada do coletivo, propagando a ideia de que os seres humanos são os únicos responsáveis por suas próprias vidas, sucesso, fracassos, como se estivessem desconectados de estruturas sociais maiores. Ao cabo desse

processo, esse empresário de si próprio, acaba se transformando em um proletário de si mesmo.

Esse modelo reflete uma forma de organização social que intensifica a solidão e o isolamento. Ao incentivar uma autogestão radical, os trabalhadores são compelidos a focar exclusivamente em seu desempenho, desconsiderando o impacto de fatores estruturais, como desigualdade social e as condições de vida, que influenciam os resultados. Esse isolamento não é apenas físico, mas também emocional e psicológico, à medida que as pessoas internalizam a ideia de que são "donas de si", responsabilizando-se por seus sucessos e fracassos.

Os *empresários de si* não apenas transformam os indivíduos em gestores de sua própria vida, mas também impõe um ritmo de vida acelerado, no qual a produtividade e a eficácia se tornam os valores centrais. Essa lógica afeta negativamente a experiência humana, uma vez que dita um ritmo de vida que se desvia das necessidades e limites naturais dos seres humanos.

No campo da educação física, essa lógica de produtividade e eficiência é particularmente preocupante. Atividades que deveriam promover o bem-estar, o prazer e o desenvolvimento pessoal passam a ser medidas em termos de performance e resultados. Em vez de se valorizar o processo e a vivência do movimento, o foco se desloca para o desempenho máximo, moldando a prática esportiva e física em torno de objetivos como vencer, melhorar o tempo de execução, ou atingir padrões de excelência pré-determinados.

A revolução tecnológica imposta pela reestruturação produtiva, com base na microeletrônica trouxe para a área da Educação Física, como vimos acima, uma série de fatores que degradaram a experiência humana nessa área do conhecimento. Mas nada se compara, no nosso entendimento, com liofilização¹³ dos processos de trabalho, onde o *trabalho vivo*, realizado por seres humano, passa a ser substituído por máquinas e tecnologias caracterizando um processo de desumanização do trabalho, no qual o trabalhador passa a ser visto como colaborador de um sistema automatizado. Esse fenômeno é intensificado pelo avanço das tecnologias digitais, que permeiam praticamente todos os setores,

¹³ Liofilização, nesse caso, se refere ao processo pelo qual o trabalho vivo é progressivamente substituído pelo maquinário tecno-informacional (trabalho morto). Nas empresas liofilizadas, é necessário um novo tipo de trabalhador, que os capitais denominam, de maneira enganosa, como colaborador.

incluindo o da Educação Física. A *liofilização* não é apenas a substituição do humano pela máquina, mas também a transformação da maneira como o trabalho humano é concebido, despersonalizando-o.

No contexto da Educação Física, esse fenômeno reflete uma degradação do trabalho humano de várias formas, à medida que o avanço das tecnologias digitais e automação passam a assumir funções que, tradicionalmente, eram desempenhadas por trabalhadores, com impactos diretos tanto na relação entre o professor e o aluno quanto nas condições de trabalho e na qualidade da intervenção humana. Cada vez mais utilizadas, tecnologias como smartwatches, aplicativos de monitoramento de saúde, plataformas de treino online e equipamentos automatizados, oferecem uma certa autonomia ao aluno, permitindo que ele realize treinos sem a presença física de um professor. Entretanto, essa automação do processo diminui a importância da relação personalizada e direta entre o professor e o aluno. Essas ferramentas promovem a ideia de que o aluno pode ser autossuficiente, realizando treinos sem a presença física de um professor.

Essa desumanização das relações de trabalho representa uma erosão das conexões sociais e pedagógicas que antes eram centrais na relação entre o professor e o aluno. A Educação Física, que deveria promover a interação humana e a educação integral, é fragmentada e reduzida a uma série de atividades monitoradas por dispositivos tecnológicos. A relação professor-aluno é substituída por algoritmos e métricas quantitativas, ignorando as nuances das necessidades humanas.

Além disso, o professor de Educação Física, como membro da classe trabalhadora, vê seu papel sendo progressivamente marginalizado à proporção que o trabalho se automatiza. A tecnologia substitui a experiência e o conhecimento humano por dispositivos que fornecem dados padronizados, limitando o conhecimento humano com as necessidades individuais dos alunos. O trabalho imaterial, que envolve o contato humano, o suporte emocional e o acompanhamento pedagógico, é desvalorizado em favor de uma eficiência tecnocrática que prioriza a produtividade e o controle de métricas objetivas.

Com efeito, isso impacta diretamente no número de trabalhadores, pois há uma redução dos postos de trabalho. À medida que tecnologias substituem a necessidade de supervisão humana direta, há uma diminuição na demanda por

professores de Educação Física. Plataformas de treino online, por exemplo, permitem que muitos alunos realizem suas atividades físicas em casa, sem a necessidade de frequentar qualquer espaço de uso comum. Isso reduz a oferta de empregos formais, limitando as oportunidades para a classe trabalhadora no setor.

E aqui encontramos outro problema. A automação e o uso de plataformas digitais na Educação Física seguem o modelo de uberização (ANTUNES, 2020; SLEE, 2017), em que trabalhadores são contratados de forma precária, como autônomos ou freelancers, sem acesso a direitos trabalhistas, como seguro social, férias remuneradas e estabilidade no emprego. Esse modelo de trabalho informal coloca o professor em uma situação de maior vulnerabilidade, pois ele depende de uma demanda volátil e de contratos temporários. A lógica neoliberal do empreendedorismo é incentivada, empurrando o trabalhador a assumir riscos financeiros e responsabilidades antes arcadas pelos empregadores.

A precarização crescente e a perda de direitos trabalhistas têm um impacto a longo prazo não apenas nos trabalhadores, mas em toda a estrutura social. A classe trabalhadora que depende de empregos cada vez mais precarizados e desprotegidos tem menos condições de planejar o futuro, investir em educação, saúde e qualidade de vida. Isso contribui para o aumento da desigualdade social, com uma classe trabalhadora empobrecida, sem garantias de segurança financeira ou proteção social. Além disso, a falta de regulamentação e de proteções adequadas cria um círculo vicioso de precariedade, onde os trabalhadores se tornam mais vulneráveis a crises econômicas, mudanças de mercado e transformações tecnológicas. A sociedade como um todo sofre, pois a redução dos direitos trabalhistas e o aumento da informalidade resultam em menor arrecadação de tributos, enfraquecimento de sistemas de seguridade social e maior pressão sobre os serviços públicos.

As transformações no mundo do trabalho impostas pelo capital, nessa fase específica, representado pelo neoliberalismo, que tem seu braço ideológico na pós-modernidade, transformaram a educação, de forma que, todo conhecimento, ou melhor, *competências*, são guiadas por essa *nova* forma de relação capital-trabalho-educação. Em estudos anteriores, Souza e Ramos (2017, p 76) já afirmavam que essa transformação imposta na forma de lei “se torna uma mediadora entre a educação e o mundo do trabalho, uma vez que ela

realiza a tarefa de *entrar* no sistema educacional e orientar ações a partir da demanda da organização do mundo do trabalho”.

Como discutimos no primeiro item dessa tese, conforme Marx, o trabalho é a categoria central para compreender as atividades humanas. Entendemos que a linguagem é apenas uma parte da categoria ontológica e não a categoria em si. A linguagem, embora importante, é derivada do trabalho, sendo uma parte de um processo mais amplo de interação entre os seres humanos e o mundo material. Sem o trabalho, a linguagem não teria razão de existir. Ela é uma ferramenta criada para facilitar a produção material e a interação social, e não o contrário. Assim, embora a linguagem desempenhe um papel significativo na construção de significados e na expressão da cultura, ela é subordinada ao processo material e histórico que o trabalho representa. O trabalho, nesse sentido, é uma atividade criadora, e a capacidade humana de modificar o meio ambiente, de planejar e de conceber antecipadamente o produto final do trabalho, é o que define a ontologia humana. A produção material é o que estrutura as formas de sociabilidade, e todas as outras atividades humanas — incluindo a linguagem — têm sua gênese nesse processo.

Embora a linguagem seja uma ferramenta essencial para a comunicação e a mediação das relações humanas, ela não é a base da ontologia, como alguns enfoques idealistas sugerem. Para Marx, a linguagem surge a partir do trabalho, pois é no processo de cooperação produtiva e social que os humanos desenvolvem a necessidade de se comunicar. A linguagem é, então, uma expressão da sociabilidade humana, mas não sua causa primária.

A ontologia do trabalho está ligada à interação prática com o mundo material. A linguagem, por sua vez, reflete e potencializa essa prática, mas não a substitui como categoria fundamental. Isso é visível, por exemplo, nas sociedades pré-letradas, onde o trabalho já era central, mesmo na ausência de registros formais de linguagem escrita.

Quando afirmamos que a linguagem é apenas uma parte da ontologia, e não a categoria fundamental, entendemos que todas as atividades linguísticas (comunicação, cognição, símbolos) derivam de uma atividade prática, material e social. Assim, a linguagem não pode ser considerada a base da vida humana e das relações sociais porque ela mesma só adquire significado no contexto do trabalho, das interações materiais e produtivas.

Essa visão contraria interpretações filosóficas que colocam a linguagem no centro da ontologia humana, como é o caso de pensadores pós-estruturalistas e alguns existencialistas. Para essas correntes, o ser humano se define essencialmente por sua capacidade simbólica e linguística, e a linguagem seria o elemento mediador mais importante das relações sociais e da própria constituição do sujeito. No entanto, essa abordagem idealista inverte a realidade ao priorizar o mundo das ideias sobre a materialidade.

No caso específico da Educação Física, o objeto de estudo da área, ou seja, o tema central de investigação, comprometeu-se, historicamente com o ensino da cultura corporal, enquanto prática socialmente sistematizada, visto que a materialidade corpórea é algo que se desenvolveu ao longo da história, ou seja, não é uma característica natural ou imutável do ser humano, mas sim um produto de práticas sociais e culturais acumuladas ao longo do tempo. Isso significa que nosso corpo, suas formas de movimento, seus gestos, suas posturas e até as maneiras como nos relacionamos com o espaço e com os outros foram moldadas por uma série de influências históricas e culturais. Como vimos em capítulos anteriores, a BNCC muda esse entendimento, onde a cultura corporal, e todas as suas formas de manifestação, é substituída pela *linguagem*.

Notamos que a escolha da linguagem corporal como objeto de estudo da Educação Física na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deixa de lado o desenvolvimento concreto e histórico desse componente curricular. Dessa forma, a escolha da linguagem corporal desconsidera o percurso histórico e os elementos que tradicionalmente constituíram o campo da Educação Física, pressupondo que o corpo é uma ferramenta de comunicação e expressão, e que, através do movimento, ele pode transmitir significados, emoções e interagir com o mundo. Ao adotar a linguagem corporal como eixo central, há uma sensação de que o desenvolvimento histórico e concreto da Educação Física como área de conhecimento está sendo substituído por uma abordagem simbólica e expressiva do movimento.

Na perspectiva da cultura corporal como expressão ou linguagem, o sujeito é visto como um ser abstrato, não sendo compreendido como alguém inserido em um contexto histórico, econômico e social, mas como um ente genérico, separado de suas realidades concretas. Ao focar exclusivamente no aspecto subjetivo/intersubjetivo da cultura corporal - como a comunicação e a

experiência entre indivíduos - negligencia-se o impacto das estruturas sociais e das condições materiais que moldam as práticas corporais. O conceito de sujeito abstrato implica que ele é considerado de maneira isolada, como se estivesse livre das influências materiais que moldam suas experiências corporais. A abstração, nesse sentido, despolitiza a cultura corporal ao tratá-la como um fenômeno puramente subjetivo ou intersubjetivo, ignorando as formas pelas quais o corpo é politicamente regulado e materialmente condicionado.

Entendemos que isso desconsidera o fato de que a produção e reprodução da cultura corporal também dependem de fatores estruturais e materiais. Expressões da cultura corporal não surgem apenas de experiências subjetivas e trocas comunicativas entre os sujeitos, mas são profundamente influenciadas por fatores externos e concretos, como a economia, as políticas públicas de acesso ao esporte e lazer, e as instituições sociais. Por exemplo, enquanto a dança pode ser uma forma de expressão individual, a forma como certas danças se disseminam, se profissionalizam ou se tornam populares depende de fatores culturais, econômicos e históricos que vão além da simples comunicação intersubjetiva entre praticantes.

No âmbito escolar, a Reforma do Ensino Médio, sob a Lei 13.415/17, que tem na BNCC suas bases legais, traz que a experiência é ponto central no ensino e o objeto construído pelo sujeito a partir de sua vivência.

Sendo assim, além de propor uma visão relativista do processo, entendemos que o significado do objeto é completamente dependente da experiência subjetiva e intersubjetiva dos sujeitos. Discordamos veementemente, pois a realidade objetiva existe independentemente do sujeito, e o conhecimento sobre essa realidade é fruto da interação prática e histórica entre os seres humanos e o mundo material. A valorização da experiência subjetiva é uma forma de relativizar o conhecimento objetivo e o legado histórico da humanidade. Entendemos que essa postura é problemática, pois ela desconsidera o fato de que o conhecimento e as práticas sociais não são inventados ou descobertos por cada geração a partir do zero, mas são transmitidos através de instituições como a escola, que têm o papel de garantir a continuidade do conhecimento para as gerações futuras. Se a experiência individual é colocada como o elemento mais importante do processo de

aprendizagem, a transmissão sistemática do conhecimento acumulado acaba sendo preterida.

Embora em certas ocasiões as práticas relacionadas à cultura corporal sejam utilizadas para comunicar uma mensagem específica, como em rituais ou apresentações artísticas, essa não é a finalidade principal ou predominante dessas atividades. De modo geral, as manifestações corporais têm suas raízes em outros contextos e objetivos, que se desenvolvem ao longo da história de acordo com as necessidades, valores e circunstâncias de cada sociedade. Concordamos, pois, que nem toda atividade corporal constitui uma forma de comunicação. Para que a ação corporal seja considerada linguagem, é necessário que haja intencionalidade no ato. A linguagem, em qualquer formato — seja verbal, escrita, corporal ou artística — requer que o sujeito tenha o propósito de transmitir uma mensagem ou estabelecer algum tipo de relação significativa com outros sujeitos.

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

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

novos componentes que melhor se adaptem a formação do perfil desse novo trabalhador.

Por fim, entendemos que a construção do conhecimento em Educação Física, atravessada pela reestruturação produtiva e pelo movimento pós-moderno, trouxe profundas implicações para a área, influenciando a construção do conhecimento, o fazer pedagógico e a realidade do mundo do trabalho na área.

A defesa do conhecimento científico na educação e na educação física é uma tarefa urgente e necessária diante do cenário atual, marcado pela influência crescente do relativismo, como consequência do ideário pós-modernismo. Essas correntes de pensamento, ao relativizarem o conhecimento e fragmentarem as práticas pedagógicas, contribuem para a despolitização do ensino e a alienação dos sujeitos. O conhecimento científico, por sua vez, oferece uma perspectiva crítica e histórica que se contrapõe a essas tendências, posicionando-se como uma ferramenta fundamental na luta pela emancipação humana e pela transformação social.

No contexto do neoliberalismo, a educação e a educação física são moldadas por uma lógica que privilegia o desempenho, a competição e a adequação dos sujeitos às exigências do mercado. A educação é transformada em mercadoria, e o corpo é visto como um objeto a ser moldado de acordo com os interesses do capital. Nesse cenário, o conhecimento é diluído em abordagens pragmáticas e utilitaristas, enquanto a crítica e a totalidade das relações sociais são negligenciadas. O pós-modernismo contribui para esse processo ao rejeitar as noções de verdade objetiva e ao deslegitimar a possibilidade de uma educação voltada para a transformação social. Com isso, a educação física se afasta de seu potencial crítico e emancipador, tornando-se um instrumento de reprodução das desigualdades e de adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista.

Diante dessa conjuntura, é imperativo resgatar a função social do conhecimento científico como um instrumento de luta e transformação. Em vez de aceitar a fragmentação do saber e a relativização das práticas pedagógicas, é preciso reafirmar a centralidade do conhecimento sistematizado e científico, capaz de desvelar as contradições sociais e propor alternativas concretas para a superação das condições de exploração e alienação. A educação física,

enquanto práxis pedagógica, deve ser orientada pela compreensão do movimento e de sua inserção nas relações sociais de produção, reconhecendo-o não apenas como um objeto de intervenção técnica, mas como um sujeito de ação e transformação.

Essa defesa do conhecimento científico implica um engajamento na luta histórica da classe trabalhadora, disputando não apenas o conteúdo, mas também a forma da educação. Isso significa promover uma educação que se volte para os interesses concretos dos trabalhadores, abordando temas como as condições de saúde, o lazer, a qualidade de vida e as formas de resistência ao trabalho precarizado. A educação física, assim configurada, deve ir além da mera prática esportiva ou da busca por padrões estéticos, compreendendo a práxis como uma expressão das condições sociais e um espaço de luta por uma vida digna e justa.

Portanto a defesa do conhecimento científico na educação e na educação física não é apenas uma questão acadêmica ou pedagógica; é, sobretudo, uma necessidade política e histórica. É a defesa de um projeto de sociedade que se contrapõe à exploração e à alienação, que luta pela emancipação dos trabalhadores e que tem como horizonte a construção de uma nova forma de vida, onde o conhecimento seja colocado a serviço da emancipação humana e da superação do atual modo de produzir e reproduzir a vida.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek. **Uberização: gerenciamento e controle do trabalhador Just-in-time**. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Uberização, Trabalho digital e Indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **As origens da pós-modernidade**. Tradução de Marcus Pinchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. **O currículo como materialização do estado gerencial: a BNCC em questão**. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, ano 6, n.10, p. 43-64, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.517>. Acesso em: 25 de fev. 2024

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Cortez, 1998.

_____, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____, Ricardo. **Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada**. 38ª Reunião Nacional ANPEd, 2017. <Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_encom_38anped_2017_gt11_textoricardoantunes.pdf> Acessado em 19/062021.

_____, Ricardo. **Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada**: as formas da educação no modo de produção capitalista. *Revista Germinal: marxismo e educação em debate*, Londrina, PR, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun. 2009.

_____, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital / Ricardo Antunes. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2018

_____, Ricardo. **O privilégio da servidão** [recurso eletrônico]: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. (Mundo do trabalho).

_____, Ricardo. (org) **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**: 1º ed. – São Paulo : Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A Fábrica da Educação** – da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo, Cortez, 2017

ANTUNES, Ricardo; DRUCK. **A terceirização sem limites: a precarização do trabalho como regra**. O Social em Questão, n. 34, julho-diciembre, 2015, pp. 19-40 Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Brasil

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.

BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; TEIXEIRA, David Romão. **A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC**. Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020. Disponível em: . Acesso em: 11 abr. 2023.

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

BOTH, Vilmar José. **Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Pelotas. Escola Superior de Educação Física. Curso de Pós-Graduação em Educação Física, Pelotas, RS, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/interaja?ac=AC_CIH. 2018. Acesso em: 20/05/2021

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/. Acesso em: 12 de maio de 2023.

_____. **Câmara dos Deputados**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. 2017 Acessado em 14/09/2023

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1991.

CHAUÍ, M. **Público, privado e despotismo**. In: NOVAES, Adauto. Ética. São Paulo: *Companhia das letras*. Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p. 345 – 390.

CIAVATTA, Maria. **A Reforma do Ensino Médio**: uma leitura crítica da Lei nº 13.415/2017 – Adaptação ou Resistência? *Revist Holos*, ano 34, Vol. 04, 2018

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

COUTINHO, Carlos Nelson. **O Estruturalismo e a Miséria da Razão**. 2ª ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2010.

D'ANCONA, Matthew. **Pós-Verdade**. A nova guerra contra os fatos em tempos de FAKE NEWS. [tradução Carlos Szlak. Barueri: Faro Editorial, 2018.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou Sociedade das ilusões?:** quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. 1.ed. 1. reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2008;

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais**: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 607-618, set./dez. 2006

EAGLETON, TERRY. **As Ilusões do pós-modernismo**. Tradução: Waltensir Dutra – São Paulo: Editora Jorge Zahar, 1998.

ENGELS, Friedrich. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. In: "Dialética da Natureza." São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 151.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989

ESCOBAR, Micheli Oliveira. **Transformação da Didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar Educação Física**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1997.

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

FESTI, Ricardo. **Contribuições críticas da sociologia do trabalho sobre a automação**. In: ANTUNES, Ricardo (Org.) Uberização, Trabalho digital e Indústria 4.0. São Paulo: Boitempo, 2020.

FILGUEIRAS, Vitor; ANTUNES, Ricardo. **Plataformas digitais, Uberização do trabalho e regulação no Capitalismo contemporâneo**. In: ANTUNES, Ricardo (Org.) Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0. São Paulo: Boitempo, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANCO, David Silva; FERRAZ, Deise Luíza da Silva. **Uberização do trabalho e acumulação capitalista**. Cad. EBAPE.BR, v. 17, Edição Especial, Rio de Janeiro, nov. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/9NJd8xMhZD3qJVwqsG4WV3c/format=pdf&lang=pt>

FREITAS, Luis Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educação & Sociedade, pp. 379-404, 2012.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: novas ideias, velhas ideias**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: Fazenda, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.).

Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 10. ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 2011, p. 25- 54, 2011.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. **A organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, RS, 2012.

_____. O Trabalho Pedagógico como Referência para a pesquisa em Educação Física. **Revista Pensar a Prática**. v. 11, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/feff/article/view/3535/4076>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst, RIBAS João Francisco Magno, FERREIRA, Liliana Soares. **A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista**. Revista Educação, Santa Maria, RS, v. 38, nº 3, p. 553-564, set./dez. 2013. Disponível em:<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8987>> Acessado em 21/06/21.

FRIZZO, Giovanni; SOUZA, Maristela. **Educação Física na diretrizes da UNESCO: o paradigma da aptidão física e da saúde na formação do capital humano**. Revista Movimento, v. 25, p. 1-12, 2019.

FRIZZO, Giovanni; RAMOS, Fabrício. **Educação Profissional no Capitalismo: o trabalho como princípio educativo**. In: Trabalho Pedagógico na educação profissional e tecnológica em diferentes contextos: desafios e reflexões – v. 1 / Liliana Soares Ferreira, Marcos José Andrighetto, Mariglei Severo Maraschin, Vicente Cabrera Calheiros (organizadores) – Curitiba : CRV, 2020

FUKUYAMA, Francis. **O fim da História e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 95.

GORZ, André. **Adeus ao proletariado: para além do socialismo**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

GUEDES, Maria Denise. **Educação e formação humana**: a contribuição do pensamento de Marx para a análise da função da educação na sociedade capitalista contemporânea, 2007. Disponível em: http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao4/Maria_Denise_Guedes.pdf . Acesso em: 29 jul. 2020.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HÚNGARO, Edson Marcelo.; PATRIARCA, Amanda Corrêa; GAMBOA, Silvio Sanches. **A decadência ideológica e a produção científica na Educação Física**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 19, n. 40, p. 43-67, jan./abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i40.3741>

HUNGARO, Vitor; HUNGARO, Edson Marcelo. **A incursão da pós-modernidade na Educação Física Brasileira, estudo de sua veiculação na Revista “Movimento”**. Anais do XVIII Congresso de esportes (CONBRACE) V Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE) 02 à 07 de agosto de 2013

IASI, Mauro. **Consciência e Ideologia**: Para Além dos Muros de Pedra. São Paulo, Cortez Editora, 2022.

JAMERSON, Fredic. **Pós-Modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2.ed. São Paulo: Ática, 2007.

KEEN, Andrew. **Vertigem digital**: por que as redes sociais estão nos dividindo, diminuindo e desorientando? Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI** – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

KUENZER, Acácia Zeneida. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out./2007.

_____. **Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada**. XI Anped Sul - Reunião Científica Regional da Anped: educação, movimentos sociais e políticas governamentais, UFPR, Curitiba, 24-27 jul. 2016 [Eixo 21 - Educação e trabalho: trabalho encomendado]. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educacao-e-Trabalho.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2021.

_____. **O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, abril/2000.

_____. **A Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível**. Campinas, 38(139). 2017 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200331&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 junho. 2023.

LAVOURA, Tiago Nicola. **O ceticismo epistemológico e a agenda pós-moderna: implicações para o trabalho educativo**. Filosofia e Educação [RFE], Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 194-218, jun./set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8646510/14058>. Acesso em: 23 mai. 2023. DOI: <https://doi.org/10.20396/rfe.v8i2.8646510>.

LESSA, Sérgio. **O Trabalho e a Criação do Mundo Social**. São Paulo. Editora Cortez, 2008

LIMA, Homero Luis. Alves. Epistemologia, Relativismo e Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 22, n. 10, p. 65-78, 2000.

LUKÁKS, György: **Para uma ontologia do ser social v. I.** São Paulo: Boitempo, 2012

_____. **Para uma ontologia do ser social v. II.** São Paulo: Boitempo, 2013.

LYOTARD, Francois. **A condição Pós-Moderna.** Lisboa: Gradiva, 1989.

MARX, Karl. **Capítulo VI:** Inédito de O Capital. Trad. Klaus Von Puchen. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Compêndio de O Capital.** São Paulo: Hunterbooks, 2014.

_____. **O Capital.** Cap. XIII A Maquinaria e a Indústria Moderna (p. 423-579). São Paulo: Difel, 1984, Livro 1, v

_____. **O capital:** crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos.** Biotempo: São Paulo, 2004.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Editora Hucitec, 1991.

_____. **Manifesto ao partido comunista.** São Paulo: Martin Claret, 2014

MASSON, Gisele. **Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais.** Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul.-dez. 2007. Disponível em:<
<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/312/320>>
 Acessado em 15/04/2021

MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da Educação Física na escola**: os impasses atuais. São Paulo: Instituto Lukács, 2014. 204 p.

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

_____. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1981.

_____. **O poder da Ideologia**. Tradução Paulo Cezar Castanheira. – São Paulo: Boitempo Editorial, 2004

MORAES, Maria Célia Marcondes. **Os pós-ismos e outras querelas ideológicas**. In: Perspectiva, ano 14, n. 25, janeiro-junho, Florianópolis-SC, 1996.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. **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.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo e reificação**. São Paulo: Ciências Humanas, 1981

_____. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 20).

_____. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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

Plataforma GYMPASS. Disponível em :https://wellhub.com/pt-br/?utm_campaign=latam-br_b2c-b2b_google-search_agnostic_con ONGOING_all_signup_1223&utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_content=162039714659&utm_term=paid-wh-gympass&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw-5y1BhC-ARIsAAM oKI99tqdHDVVI IHhCSeM-OTPAymP8smINJkf1WWcvkl0KTTN0bXi9kaAmTAEALw_wcB. Acessado em 03/06/2021

PIANETTI, Paulo. **Já ouviu falar do Alltleta? A modalidade quer se tornar o 'Uber' da onda fitness.** Recurso eletrônico. Disponível em: <<https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/bigideia/bigideia-noticia/2017/09/01/bigideia,897164/conheca-a-modalidade-quer-se-tornar-o-uber-da-onda-fitness.shtml>> Acessado em 04/11/2021

PINHEIRO, Silvia Silva Martins; SOUZA, Márcia de Paula; GUIMARÃES, Karoline Claudino. **Uberização: a precarização do trabalho do capitalismo contemporâneo.** Revista Serviço Social em Debate, v. 1, n. 2, 2018, p. 53-68.

POCHMANN, Márcio. **Entrevista. Revista Poli: saúde, educação e trabalho.** Ano IX, Nº 48, Rio de Janeiro. nov./dez. 2016.

QUELHAS, Alvaro de Azeredo. **Trabalhadores de educação física no segmento fitness: um estudo da precarização do trabalho no Rio de Janeiro.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – Marília, 2012.

RAMOS, Fabrício Krusche. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul – Gestão 2011/2014 – e sua relação com o**

mundo do trabalho. 2015. 248p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

RAMOS, Fabrício; FRIZZO, Giovanni. **As objetivações do mercado na educação física no novo ensino médio**. *Educação – UFSM – Santa Maria*. V. 49, P. 1-26, 2024

RAMOS, Flávia Regina Oliveira; HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solon. **Reforma do Ensino Médio de 2017 (lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento**. In: XIII EDUCARE-Congresso Nacional de Educação. 2007. Anais Eletrônicos, p. 18284-18300. Disponível em: <www.researchgate.net/publication/320265714_Reforma_do_Ensino_Medio_d_e_2017_Leu_n_1341517_um_estimulo_a_visao_utilitarista_eo_conhecimento> . Acesso em: 26 nov. 2022.

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

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio, **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. 2ª ed. Maceió: EDUFAL, 2010.

SANCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 4a ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SANFELICE, José Luiz. **Dialética e Pesquisa em Educação**. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34, jan./abr. 2007.

_____. **Escola e Democracia**. 40ª edição. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema**. Campinas: Autores Associados, 2019, p. 217. (4ª edição).

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

SCAPIN, Gislei. **O conhecimento em educação física na escola capitalista e suas contribuições à formação básica para o atual movimento do (re)produção do capital**. Dissertação de Mestrado. UFSM. 2020.

SELL, Cleiton Lixieski. Dos modos de produção da manufatura à uberização dos processos de trabalho. **Revista Direito em Debate**, [S. l.], v. 29, n. 53, p. 79–90, 2020. DOI: 10.21527/2176-6622.2020.53.79-90.

SLEE, Tom. **Uberização: a nova onda do trabalho precarizado**. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

SOUSA, Simone Ribeiro; MACEDO, Cristina Guedes; MÉLO, Roberta Souza **Competências ostensivas: o cotidiano de professores de educação física atuantes em academias de musculação**. Movimento, Porto Alegre, e26057, p. 1-17, ago. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/100297>. Acesso em: 17 mai. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.100297>.

SOUZA, Maristela da Silva. **Esporte escolar: possibilidade superadora no plano da cultura corporal**. São Paulo: Ícone, 2009.

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

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. **Epistemologia e teorias do conhecimento em educação e educação física: reação aos pós-modernismos**. Filosofia e Educação (Online) – Revista Digital do Paideia Volume 2, Número 2, Outubro de 2010. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12306/1/2165-8567-2-PB.pdf> - Acessado em 16\04\2024

TONELO, Iuri. **Uma nova reestruturação produtiva pós-crise de 2008?** In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0.** São Paulo: Boitempo, 2020.

WOOD, Ellen Meiksins. **O que é agenda “pós-moderna?** In: Wood EM, Foster JB, editores. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 1999.

_____. **Vigotski e o aprender a aprender:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

WOODCOCK, Jamie. O panóptico da Deliveroo: mensuração, precariedade e a ilusão do controle. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, Trabalho digital e Indústria 4.0.** São Paulo: Boitempo, 2020.

ZANK, Dário César Tavares; MALANCHEN, Jurandir Alves. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da Pedagogia das Competências:** uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S.D.; ORSO, P. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, SP: Autores Associados, 2020. (Coleção Educação Contemporânea).