



3197 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO (2018)
GT 09 - Trabalho e Educação e Movimentos Sociais

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415): O CONTRAFOGO PELA INSISTÊNCIA NA CRÍTICA E NA ARTICULAÇÃO CIÊNCIA, CULTURA E TRABALHO

Alcio Crisostomo Magalhaes - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Júlio César Apolinário Maia - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Agência e/ou Instituição Financiadora: UEG

Gramsci questiona como uma concepção de mundo se converte em hegemonia. Sua suspeita é que as revoluções burguesas criaram as condições para o surgimento de uma nova matriz produtiva e ao mesmo tempo inauguraram um poderoso sistema de educação que se desenvolve pela constante reforma e contrarreforma das organizações culturais modernas. A tese ajuda a compreender o lugar da Educação Física no atual momento de contrarreforma do Ensino Médio no Brasil. Permite analisar os nexos existentes entre a reestruturação produtiva que vem sendo articulada pelo grande capital internacional e a Lei 13.415, que cria o Ensino Médio em tempo integral no País. O esforço do trabalho que se apresenta a seguir é mostrar como o fenômeno da ocidentalização da cultura corporal participou desse empreendimento educativo. Partindo da análise de Antônio Gramsci, questiona-se a participação do esporte em sua versão performance olímpica na educação do sujeito coletivo moderno, bem como as possibilidades de resistência, por meio da crítica radical, a esse procedimento racional. Este estudo se orienta pelo Materialismo Histórico Dialético com tipologia compreensiva e bibliográfica.

Palavras-chave: Organização do trabalho pedagógico; Educação Física escolar; Lei 13.415; Pedagogia crítica; Hegemonia.

A racionalidade de uma cultura corporal utilitária e interessada

Em tempos de capitalismo total, no qual a ideologia neoliberal traveste-se do discurso da saúde, qualidade de vida e bem estar, com o objetivo de converter todas as dimensões da corporeidade à ideia de padrão de beleza, vigor físico e performance atlética, a tarefa de pensar a Educação Física, inclusive a escolar, para além dos limites do exercício físico “para”, apresenta-se muito mais dificultada.

Essa dificuldade se manifesta, por exemplo, por meio da realidade hodierna de desentendimento acerca do sentido dessa componente curricular no contexto escolar brasileiro. O flerte cada vez menos incomum com o paradigma bio-esportivo dos regimes de exceção, a adesão à ideologia pós-moderna,

pela interlocução com as correntes multiculturais e pós-críticas de currículo, a tendência de ruptura com as matrizes didáticas crítico-dialéticas e, mais recentemente, o revés obtido pela área com a Contrarreforma do Ensino Médio, indicam quão complexo tem sido pensar a Educação Física escolar a partir dos pressupostos de uma cultura corporal, tal qual conceberam, por exemplo, as correntes críticas da ruptura epistemológica dos anos 1980.

A atual configuração do Ensino Médio no Brasil aponta para uma escola da escolha dos projetos individuais. O ideal de autonomia e emancipação foi apropriado e ressignificado, passando a ser interpretado como a capacidade de construção de um projeto de vida atomizado e submetido à racionalidade do mercado produtivo. A promessa de expansão de conhecimentos técnicos a uma parcela dos estudantes do Ensino Médio, de capacitação destes para uma colocação profissional e aquisição de capacidade de consumo, conforme o marketing da Contrarreforma, também representa uma ameaça para a Educação Física.

A Lei 13.415 que rompe por decreto com todo o esforço de fazer da Educação Física uma componente curricular da proposta pedagógica da escola, conforme assegurava a LDB 9394/96, é a expressão mais atualizada de um processo de esvaziamento da Educação Física, que em função de muito debate e empenho docente vinha se constituindo como área de conhecimento substantiva no interior das unidades de Ensino Médio. Apesar de a versão pós golpe da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em certo sentido, manter a concepção de Educação Física que, com todos os limites, vinha sendo gestada na interlocução do Ministério da Educação com as organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP), secretarias estaduais e Municipais de Educação, universidades, docentes e estudantes, a disciplina foi simplesmente desintegrada do Ensino Médio. Deixou de ser obrigatória para todas as séries e se tornou área de escolha, sujeita à “vontade”/“autonomia” dos sistemas de ensino.

Apesar da pouca clareza acerca de como isso ainda vai ocorrer no cotidiano dos colégios, não é exagero antever o risco iminente de um retorno ao exercício físico para a promoção da saúde, para arejamento das pobres mentes em processo de confinamento pré Enem e pré vestibular, e mesmo para a formação/seleção de talentos esportivos, algo muito comum no antigo Segundo Grau. Importante lembrar que do golpe empresarial/militar, de 1968 até o início dos anos 1990, a concepção de Educação Física que prevaleceu para as turmas de colegial e técnico foi centrada em uma concepção de esporte.

[...] [Naquela] nova dimensão ele [o esporte] assume novas formas, valores, modelos e sentidos. Surge-nos como comércio, como indústria, como atividade cultural, como estilo de vida, como fator econômico, como fator de socialização, como meio de educação e formação, como estratégia de saúde e como objeto de investigação científica (GAYA, 1994, p. 09).

A atualidade brasileira, após o golpe parlamento/empresarial que em 2016 destituiu do cargo a Presidente eleita, indica uma rearticulação das forças conservadoras e reacionárias em torno de um claro projeto de classe que, conforme explicita a forma e o conteúdo da Contrarreforma do Ensino Médio, passa diretamente pelo controle da escola. O que significa também a ameaça de um retorno a uma perspectiva de Educação Física escolar submetida à concepção esportivista.

Nesse momento de alinhamento do Ensino Médio brasileiro à ideologia da qualidade empresarial (racionalidade gestonária, produção flexível e altamente fragmentada), evidencia-se a necessidade de uma reflexão acerca de como a Educação Física da escola de Ensino Médio, em seu elemento dominante, o esporte, pode enfrentar a ameaça concreta de uma nova guinada para o olimpismo, identificado por Bracht (2005) como a opção pela competição, pelo rendimento físico-técnico, pelo *record*, e pela racionalização e a cientificização do treinamento.

Por isso, ainda que os discursos do consenso (pós fim do socialismo real e de hegemonia do capital), muito comuns no ciclo de capitalismo de regulação, conforme expressão de Oliveira (2000), apontem outras direções, o atual momento indica, a necessidade de uma volta ao começo, mais precisamente a retomada do movimento contra o projeto de escola de partido burguês que entre o final dos anos 1970 e o correr da década de 1980 foi alvo dos movimentos sociais por uma Educação Física contrahegemônica. O que também corresponde a reivindicar a reversão postulada por Bregolato (2003,

p. 115): “[...] O esporte de rendimento reverter seus valores como sendo compatíveis com os princípios do esporte educacional como a coeducação, a emancipação e a participação”.

Evidentemente que não se trata de um mero retorno cego a uma produção teórico-metodológica datada, isto é, limitada pelos determinantes materiais de seu tempo de elaboração. O contrafogo passa pela assimilação e superação dos pressupostos que fizeram a Educação Física no contexto escolar se reinventar. O que significa atualizar a envelhecida, mas atualíssima pergunta: como as práticas esportivas, elementos chave da cultura corporal da sociedade moderna, apropriadas de forma ressignificada pelo atual momento de reestruturação da acumulação capitalista, podem se converterem em linguagens de um outro projeto histórico? Em termos gramscianos: Como o esporte pode ser pensado para além de sua utilidade imediata ou de forma desinteressada?

O imprescindível enfrentamento do Ensino Médio submetido pelos novos arranjos produtivos capitalistas: A crítica gramsciana à ideologia dos "itinerários formativos"

Nesses tempos de Ensino Médio altamente interessado, em que escolarizar vem tornando-se sinônimo de apropriação de conteúdos para exames (Enem, vestibular, testes para a classificação em índices, etc.) para ingresso no mercado de trabalho ou mesmo técnica de estímulo ao desenvolvimento de habilidades e competências, a resposta não é nada simples. Todavia, para que se alinhe ao compromisso de romper com essa racionalidade imediatista, nada formativa e de alto potencial de renovação contínua da barbárie (a luta de todos contra todos), as respostas, quaisquer que sejam, não podem negligenciar as referências críticas, e muito menos as lacunas que vão sendo deixadas pelo capitalismo em seu contraditório processo de reestruturação.

De acordo com Gramsci o contrafogo para a escola interessada, da instrumentalização exclusiva para as demandas imediatas do processo produtivo e da redução da formação à mera instrução, não se dá sem a renovação constante da crítica. O autor italiano entendia que a resistência ao utilitarismo prático do ensino formal moderno se faz por meio da intervenção docente na esfera da cultura. A formação de um espírito novo, de uma nova orientação intelectual e moral (hegemonia) deveria se organizar em torno do esforço de jogar luz, isto é, desmistificar o arcabouço cultural dominante e, como ato contínuo, conduzir a uma consciência filosófica superior (bom senso), emancipada da filosofia em seu estágio primitivo, a religião e o folclore – filosofia do senso comum. Para Gramsci a saída para a crise da educação formal italiana produzida pela Reforma Gentile, em essência a dissociação entre teoria e prática, o litígio entre trabalho intelectual e trabalho industrial, seria a escola única, do casamento entre trabalho, dimensão ontológica da atividade humana, cultura e ciência, isto é, a ação de desmistificação do real que se escamoteia em inúmeros aparentes.

O movimento fascio na Itália organizou-se em torno de um aparelho burocrático-administrativo estatal. “A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional” (Gramsci, 1989, p. 118). Para a administração dessa estrutura, a formação de quadros intelectuais novos tornou-se uma demanda social.

A tendência, hoje é de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão somente um reduzido exemplar a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 1989, p. 118).

Gramsci salienta que a organização deste princípio educativo centrado na diferenciação e particularização caótica e sem princípios claros e precisos, implicaria em uma crise orgânica mais ampla e geral, uma crise de civilização expressa no vácuo de maturidade e na carência de capacidade de criação intelectual, autonomia, orientação e iniciativa.

Evidentemente Gramsci não falava do século XXI. Não poderia em função do tempo histórico de sua produção. Fazia referência ao início do século XX, entretanto sua crítica parece mais atual do que nunca, considerando a lógica dos itinerários formativos estabelecidos pela Lei 13.415, que reforma a LDB 9394/96, transforma o Ensino Médio no Brasil em tempo e espaço de diferentes arranjos vinculados a diferentes eixos “formativos” e torna a última etapa da educação básica o lugar da racionalidade produtiva e mercadológica, conforme indica o novo léxico do § 5º do Art. 36 que trata da possibilidade de formação profissional, a saber: “ênfase técnica e profissional”, “vivências práticas de trabalho no setor produtivo”, “qualificação para o trabalho”, “oferta de formação técnica”, “experiência de trabalho supervisionado” e “experiência profissional”.

Nesse sentido, aceitando a atualidade da matriz gramsciana, pode-se inferir que sua concepção de crítica corresponde a um efetivo contrafogo aos atuais processos de quebra do caráter unitário-formativo do Ensino Médio. É ela que permite a Educação Física encontrar alternativas para o desafio de (re)pensar a prática esportiva a partir da noção de cultura. O que significa motivar os agentes do Ensino Médio (docentes, discentes e toda comunidade escolar) para a necessidade de se tomar o esporte como trabalho genuinamente humano enredado pelo projeto cultural ocidental.

Essa sensibilização coletiva corresponde ao combate às características do esporte performático, do tipo espetáculo olímpico. A Educação Física, por meio da linguagem esportiva que se desenvolve na escola pode articular, por exemplo, a partir de um evento esportivo aos moldes do moderno olimpismo, um grande debate interdisciplinar acerca de como esse fenômeno passa a ressignificar ou transformar a essência de todos os elementos da cultura corporal humana na particularidade do processo de modernização. Pensando com Bregolato (2003), essa solução possibilitaria aos estudantes do Ensino Médio pensar o esporte enquanto enredo performático olímpico apropriado pelos grandes detentores do poder econômico.

Uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico para o *Wushu*: o Ensino Médio à luz da ciência, cultura e trabalho

Sem jamais querer propor fórmula mágica, tipo receita de como fazer, mas tão somente apresentar uma possibilidade de ação concreta embasada na concepção gramsciana de escolarização juvenil a partir da articulação entre cultura, trabalho e ciência, apresenta-se ao debate uma experiência concreta de trabalho pedagógico para a temática “As lutas e o fenômeno da esportivização da cultura corporal de movimento”.

Pela mediação do processo de ocidentalização do *Wushu*, ou seja, a redução de um projeto de cultura chinês ao Kung Fu em sua vertente de performance esportiva, pode-se questionar os sentidos do fenômeno esportivo ocidental.

De acordo com Mocarzel (2011 *apud* Mocarzel *et al*/2013, p.116) o *Wushu* corresponde ao “(...) grande conhecimento e/ou prática alcançados após muito esforço, trabalho e treino árduo e que se aperfeiçoam com o tempo de prática, incluindo-se aqui a caligrafia, pintura, escultura, e claro, arte marcial”. Portanto, deve ser compreendido como um ideal de civilização. O processo de ocidentalização reduziu o *Wushu* ao Kung Fu esporte. Para os estudiosos do assunto, a indústria cinematográfica contribui muito para esse reducionismo. As produções hollywoodianas, normalmente protagonizadas por atores como Bruce Lee, Jackie Chan e Jet Li, dentre os mais destacados, se apropriaram de parte da tradição *Wushu*, transformando-a em performances acrobáticas e de enfrentamentos interpessoais (lutas).

Um ponto de partida para o desenvolvimento da temática seria a problematização da relação ocidente/oriente. Nessa tarefa o diálogo efetivo giraria em torno das particularidades de dois projetos civilizatórios distintos. Isso poderia ser demonstrado por meio de análises filosófico-sociológicas, antropológicas, linguísticas e, especialmente pelo intermédio da distinção entre as respectivas culturas de movimento de cada um deles. Um momento no pátio com toda a escola, inclusive professores e corpo administrativo, em uma grande coreografia (*Taolu* e o *Sanshou*), tal qual ocorrem nos espaços públicos orientais, seria uma excelente possibilidade de se pensar a atividade física em um projeto de cultura não ocidental. A prática de oficinas acerca dos vários elementos da cultura corporal dos povos orientais também poderia complementar esse trabalho de estudo sobre a distinção dos dois projetos de cultura. Nesse caso as turmas de Ensino Médio poderiam ser mobilizadas a pesquisar e ocuparem-se

da preparação das práticas motoras. Um convite à uma associação cultural ou de tradição oriental, para uma interlocução com a escola, também poderia ser uma possibilidade de se conhecer o projeto civilizatório do mundo oriental.

A crítica dos princípios técnico-esportivizantes, conforme se pode perceber, se daria pela promoção de uma sensibilização coletiva acerca das imposições de uma ideia de Educação Física para o olimpismo. Nesse sentido, como articuladora de um grande trabalho interdisciplinar, a Educação Física, a partir do confronto da cultura corporal de dois processos civilizatórios distintos (oriente/ocidente) se constituiria como espaço de discussão do modelo de escolarização que se apropriou da esportivização das lutas apenas como linguagem de instrução de um homem-motor.

Ainda que o espaço para organizações de trabalhos pedagógicos dessa natureza sejam cada vez menores, não se pode perder de vista que em maior ou menor medida, ele sempre se abre. A necessidade cíclica de reestruturação do incontrolável metabolismo societal do capital, conforme Mészáros (2006), cria soluções, mas também problemas, tanto para o capital como para o trabalho. O atual momento de reestruturação do Ensino Médio no Brasil expressa bem esse processo. A mesma contrarreforma (Lei 13.415), que transforma o Ensino Médio do Brasil em lugar da seleção/exclusão de áreas de conhecimento, da individualização/atomização da juventude, da ideologia do empreendedorismo, da adesão da escola à lógica de preparo profissionalizante, também amplia a jornada escolar, possibilitando às instituições de ensino mais ousadia na organização do trabalho pedagógico.

A despeito de o movimento nacional de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio também ter sido interrompido pelo golpe de Estado de 2016, o texto final em fase de homologação no Conselho Nacional de Educação, mesmo modificado para atender ao princípio da seleção/exclusão, guarda bastante sobre os avanços que haviam sido propostos nas versões preliminares discutidas nacionalmente em um contexto de governo neoliberal, mas de interlocução com os movimentos sociais. A tentativa de pensar os conteúdos a partir de temáticas, assim como a articulação das chamadas disciplinas em áreas de conhecimento, são algumas marcas do documento que precedem o golpe e que devem ser entendidas como as lacunas para a ruptura com a racionalidade produtiva, que na particularidade da Educação Física, por exemplo, se materializa no paradigma técnico-esportivizante.

Pensando segundo as categorias de Mészáros (2006), ainda que pequenas, são essas algumas das linhas de menor resistência para a continuidade do movimento de passagem de um Ensino Médio organizado em torno da ciência, da cultura e do trabalho.

Referências

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular Comum: Ensino Médio**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf> Acesso em: 08 jun. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 08 jun. 2018.

BREGOLATO, Roseli. **Cultura corporal do esporte**. São Paulo: Ícone, 2003.

GAYA, Adroaldo. **As ciências do desporto nos países de língua portuguesa** Tese (Doutorado em Ciências do Desporto). Porto: Universidade do Porto, UP, 1994. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/23678>>. Acesso em 25 mai. 2018.

GRAMSCI, Antônio. **Intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MORCAZEL, Rafael Carvalho da Silva. **Artes marciais e jovens: violência ou valores educacionais?**

Um estudo de caso de um estilo de Kung-Fu. Dissertação (Mestrado em Ciências da Atividade Física) – Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO) - Niterói, 2011. 108 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.