

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

Álcio Crisóstomo Magalhães

Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil.

Júlio César Apolinário Maia

Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí, Jataí, Goiás, Brasil

Resumo

A ótica gramsciana indaga como uma determinada 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, ao mesmo tempo em que inauguraram um poderoso sistema de educação que se desenvolve pela constante reforma das organizações culturais modernas. O presente estudo busca compreender, diante dessa tese, o lugar da Educação Física no atual momento de contrarreforma do Ensino Médio brasileiro, para tanto examina a participação do esporte em sua versão performance na educação do sujeito coletivo moderno, bem como a resistência, por meio da crítica radical, a esse procedimento racional. Orienta-se pelo materialismo histórico dialético, com tipologia compreensiva e bibliográfica.

Palavras-chave: Organização do trabalho pedagógico. Educação Física escolar. Lei nº 13.415. Pedagogia crítica.

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION IN THE COUNTERACTING HIGH SCHOOL CONTEXT (LAW N. 13.415): THE COUNTERFIRE BY THE CRITICAL INSISTENCE AND THE ARTICULATION SCIENCE, CULTURE AND WORK

Abstract

A gramscian optic asks how a world certain conception becomes hegemony. His suspicion is bourgeois revolutions created the conditions for the new productive matrix emergence, at the same time they inaugurated a new education system that is developed by the constant modern cultural organizations reform. This study sought to understand, through this thesis, the Physical Education's place in the current Brazilian High School counteracting moment, therefore ascertains the participation of the sport, in its performance version, in the modern collective subject education, as well as the resistance, through radical criticism, to this rational procedure. It's guided by Dialectical Historical Materialism, with a comprehensive and bibliographical typology.

Keywords: Pedagogical work organization. School Physical Education. Law n. 13.415. Critical pedagogy.

LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA CONTRARREFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA (LEY N. 13.415): EL CONTRAFUEGO

POR LA INSISTENCIA EN LA CRÍTICA Y EN LA ARTICULACIÓN CIENCIA, CULTURA Y TRABAJO

Resumen

La óptica gramsciana indaga como una determinada concepción del mundo se convierte en hegemonía. Su sospecha es que las revoluciones burguesas crearon las condiciones para el surgimiento de una nueva matriz productiva, al mismo tiempo en que inauguraron un poderoso sistema de educación que se desarrolla por la constante reforma de las organizaciones culturales modernas. El presente estudio busca comprender, delante de esa tese, el lugar de la Educación Física en el actual versión performance en la educación del sujeto colectivo moderno, bien como la resistencia, por medio de la crítica radical, a ese procedimiento racional. Se orienta por el Materialismo Histórico Dialéctico con tipología comprensiva y bibliográfica.

Palabras-claves: Organización del trabajo pedagógico. Educación Física escolar. Ley n. 13.415. Pedagogía crítica.

A racionalidade de uma cultura corporal utilitária e interessada

A concepção de uma Educação Física escolar que resista ao projeto civilizatório capitalista não é, e nem nunca foi, tarefa fácil. Conforme Thompson (2015), em esforço de compreensão da formação da classe operária na Inglaterra, a industrialização inglesa incluiu deliberadamente o controle do corpo. As ideias de comportamento, bons hábitos de vida, de regramento das ações e tutela dos instintos foram importantes princípios da revolução inglesa. É importante lembrar que, conforme Raymond Williams (2011), a invenção de uma tradição de vida urbana para a Inglaterra foi, em sentido literal e figurado, um desenraizamento que incluiu a inculcação de novos padrões de pensar, sentir e agir, isto é, de educação de todos os sentidos.

A criação de métodos ginásticos para a massificação daquilo que viria a se constituir na chamada Educação Física moderna, uma das principais organizações culturais de instrução desse novo homem, não se deu no correr do século XIX por acaso. Nesse período, o grande empenho se relacionava ao sentido de transformar todo e qualquer tipo de energia em insumo produtivo. A tese “Americanismo e Fordismo”, de Antônio Gramsci em 1934, produzida em um contexto de maior clareza de todos os determinantes que estavam por trás da nova matriz produtiva, evidencia a força da fábrica capitalista, especialmente daquela racionalizada a partir da matriz taylorista, na produção de um novo sujeito coletivo, psicofisicamente domesticado. Para Antonio Gramsci, a hegemonia, ou uma nova direção moral e intelectual, não nasce em outro lugar senão na fábrica, o lugar do controle e do comportamento.

Em tempos de capitalismo total¹, no qual a ideologia neoliberal traveste-se do discurso da saúde, qualidade de vida e bem-estar para 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, fora dos limites do exercício físico “para”, apresenta-se muito mais dificultada.

¹Expressão apreendida em Hobsbawm (2014; 2015) para destacar o circuito histórico de derrocada da União Soviética, de crise estrutural das economias ocidentais, de perda da soberania dos Estados nacionais, de hipertrofia da nova governança mundial multilateral e da ideologia do entendimento mundial centrado no consenso neoliberal e no deslocamento da ação para o campo da disputa pelo direito de fala. Mais informações em: HOBBSBAWM, Eric. *O novo século: entrevista a Antônio Polito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014; HOBBSBAWM, Eric. *Como mudar o mundo: Marx e o marxismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Essa dificuldade se manifesta, por exemplo, por meio da realidade hodierna de desentendimento acerca do que deva ser de fato tal componente curricular no contexto escolar brasileiro. O flerte cada vez menos incomum com o paradigma bioesportivo dos regimes de exceção; a busca de respostas pelo deslocamento da questão do campo econômico para a esfera da cultura, com a adesão a matrizes multiculturalistas aos estudos de identidade; às chamadas correntes pós-estruturalistas ou pós-críticas; a aproximação com as correntes socio-filosóficas e antropológicas afeitas a uma perspectiva de texto corporal, de política do corpo e de corporeidade fluida² transcendente aos paradigmas iluministas clássicos; o movimento da área em direção à economia do discurso³ 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 e 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, capacitando-os à consecução de uma colocação profissional e, por conseguinte, a aquisição de poderio econômico a partir da inculcação de um conjunto de princípios e valores do capitalismo de contrarreforma também representa uma ameaça para a Educação Física.

A Lei nº 13.415, que rompe com todo o esforço de fazer da Educação Física um componente curricular da proposta pedagógica da escola (conforme assegurava a LDB nº 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.

A componente curricular foi simplesmente desintegrada do Ensino Médio apesar de a versão pós-golpe⁴ da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em certo sentido, manter a

2 Lopes e Vieira (2017, p. 35) partem de Bracht (1995 e 1999), Bauman (1999, 2001, 2003, 2005), Silva (2010), Neira e Nunes (2009), Nunes (2006), Silva Júnior (2015) para defender a tese de que o mercado globalizado contemporâneo “[...] renovou nossas perspectivas sobre o que somos e sobre o que trabalhamos”. De acordo com os autores esse processo criou um currículo “líquido”, incorporado pela Educação Física. Mais informações em: LOPES, João Pedro Goes; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. Educação física líquido-moderna. *Revista Biomotriz*, Cruz Alta/RS, v. 11, n. 1, p. 17-48, abr. 2017.

3 Conforme Magalhães (2018, p. 88), uma das respostas da Educação Física ao ajuste estrutural dos anos 1990 “[...] foi a adesão à economia do discurso [...]. A Educação Física passou a ser pensada, por exemplo, a partir de categorias como ‘boas práticas docentes’, ‘interconexão de culturas’, ‘partilha de diferenças’, ‘histórias de vidas’, ‘troca ou experimentação de saberes’, ‘afirmação de identidades’ (juvenil, negra, indígena, gênero, etc.), ‘projetos de vida’, ‘protagonismos’, ‘tematização das práticas lúdicas familiares’, ‘tematização das histórias orais’, das biografias, das narrativas do povo, ‘metodologia de ensino pautada na etnografia (arqueologia das práticas corporais locais)’, ‘ressignificação de jogos, brincadeiras e esportes’” etc. Mais informações em: MAGALHÃES, Alcio Crisóstomo. Entre o “não mais” e o “ainda não” a armadilha do “talvez, quem sabe”. *Arquivos em movimento*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 85-99, jun./dez. 2018.

4 Em *A radiografia do Golpe*, Souza (2016) revela como escondida no pano de fundo que misturou turbulência política e econômica (conflito de classes), cobertura jornalística midiática viciada e distorcida, justicialismo seletivo, ação policiaisca do complexo jurídico e policial do Estado, a elite do dinheiro (banqueiros e fundos de investimento controladores do dinheiro de frações do agronegócio, do comércio e da indústria), alarmada pela ameaça da queda na taxa de juros, criou a trama que rompeu com o pacto instituído pelo Estado Democrático de Direito da Constituição de 1988 e culminou com o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff. A despeito de qualquer condenação, tendo em vista que o afastamento do cargo ocorreu sem qualquer cassação de direitos políticos ou mesmo acusação formal contra a presidente até o momento em que o processo foi pateticamente votado na Câmara dos Deputados e aceito no Senado, Rousseff foi destituída do poder pelo Congresso Nacional com o aval da “casta jurídica” do Supremo Tribunal Federal. O expediente ridículo e descabido das chamadas “pedaladas fiscais”, o nome fantasia utilizado pela grande mídia para o atraso do repasse por parte do Tesouro Nacional, de juros da dívida pública para banqueiros, do setor público ou privado, apresentou-se como justifica-

concepção de Educação Física que, com todos os limites, gestava-se na interlocução do Ministério da Educação com as secretarias estaduais e municipais de educação, com as universidades, com docentes e estudantes e com as organizações do chamado Terceiro Setor (OSCIPs, ONGs e Fundações) – como o “Todos Pela Educação”, o “ITAÚ Social”, a “Fundação Lemann”, o “Instituto Ayrton Senna” – comprometidas com a ideologia do reformismo economicista (neotecnista) da educação pública do ciclo de reestruturação produtiva dos anos 1990 (neoliberalismo). A Educação Física deixou de ser obrigatória para todas as séries e tornou-se área de escolha, sujeita à “vontade”/“autonomia” dos sistemas de ensino.

Embora se tenha pouca clareza 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 centrava-se numa 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 Reforma do Ensino Médio, passa diretamente pelo controle da escola. Isso significa também a ameaça de um retorno a uma perspectiva de Educação Física escolar submetida à concepção esportivista, que se apresentava como tendência a partir da III Conferência Nacional do Esporte, em 2010, que, ao que tudo indica, pode ser acelerado com a trama do *impeachment*.

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 refletir 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 recorde e pela racionalização e cientificização do treinamento.

O atual momento indica a necessidade de autocrítica da área, ainda que os discursos do consenso (pós-fim do socialismo real e hegemonia do capital) muito comuns no ciclo de capitalismo de regulação (conforme expressão de Oliveira, 2000) apontem para o relativismo total. Embora o movimento de enfrentamento da escola de partido de classe burguesa da década de 1980 não tenha conseguido formular todas as respostas (até porque o modo como a realidade se desenvolve não permite esse tipo de solução idealística), faz-se urgente retomar algumas de suas críticas fundantes, especialmente acerca de uma concepção contra-hegemônica de Educação Física escolar. Conforme Bregolato (2003, p. 115), tal concepção corresponde, por exemplo, a necessidade de o “[...] esporte de rendimento reverter seus valores como sendo

tiva. Mais informações em: SOUZA, Jessé de. *A radiografia do golpe*: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: LeYa, 2016. Motta e Frigotto (2017) em análise acerca da urgência do Ensino Médio via Medida Provisória 746 também apresentam importantes elementos para se compreender o sentido do *impeachment* da Presidente Dilma Roussef. Mais informações em: MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

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 que cumpriu com maestria sua tarefa, mas que se articulava a um contexto histórico-cultural outro, balizado por outras demandas e mediações e limitadas pelos determinantes materiais e imateriais de seu tempo de elaboração. Para Castellani Filho (2009), um quadro construído a partir de necessidades específicas, mas que se desenvolve, torna-se complexo e passa a exigir novas sínteses.

Eu construí um quadro – e tudo que construo, faço primeiro pensando nas minhas necessidades. Está aí um desafio lançado para as outras gerações que se sucederam à geração dos anos 1980. Treze anos depois a crítico-superadora continuar sendo referência significa dizer que em treze anos não se construiu uma síntese [...]! Mas aquele trabalho de 1992 cumpriu sua tarefa. Daqui para frente há uma nova síntese. [...] Mas não serei eu que irei escrever essa nova síntese. Isso agora é com vocês! (CASTELLANI FILHO, 2009, p. 198).

Claro está que não se postula aqui a saída pelo relativismo (muito comum nesses tempos de “viradas”), muito menos a crença na mudança do real pelo movimento da teoria. O *leitmotiv* da crítico-superadora continua vivo, ainda que reestruturado, e por isso também sobrevivem todos os elementos da negação, inclusive a crítica radical. Como afirmam Marx e Engels (2015, p. 11): “Com o desenvolvimento da indústria moderna é retirada debaixo dos pés da burguesia a própria base sobre a qual ela produz e se apropria dos produtos. Ela produz, antes de tudo, o seu próprio coveiro”.

Destarte, a proposição toma o sentido de superação por assimilação dos pressupostos do grande movimento social que permitiu à Educação Física escolar se autocriticar com tanta força nos anos 1980. O que significa atualizar a envelhecida, mas atualíssima pergunta: como as práticas corporais esportivizadas podem se converter em linguagens de outro projeto histórico, mesmo sendo elementos-chave da cultura corporal da sociedade moderna, apropriadas de forma ressignificada pelo atual momento de reestruturação da acumulação capitalista? Em termos gramscianos: como o esporte pode ser pensado para além de sua utilidade imediata ou interessada?

O enfrentamento do Ensino Médio submetido aos novos arranjos produtivos capitalistas: a crítica dos “itinerários formativos” à luz da análise gramsciana

Em tempos de Ensino Médio altamente interessado, em que escolarizar torna-se sinônimo de transmissão de conteúdo, de treinamento para realização de testes (Enem, vestibular, IDEB, Prova Brasil, PISA etc.) e de técnicas para o desenvolvimento de habilidades e competências, a resposta à questão anterior não é nada simples. Todavia, se essa dúvida é mediada pelo compromisso de ruptura com a racionalidade imediatista do neotecnicismo educacional (nada formativo e de alto potencial de renovação da barbárie – a luta de todos contra todos), as novas sínteses, além de assimilar a crítica radical, nascerão das lacunas que vão se abrindo no contraditório movimento de reestruturação contínua do capitalismo. Pois como nos ensina Mészáros (2007, p. 223): “a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades de transformação social emancipadora e progressiva em curso”.

A crise capitalista do início do Século XX modificou a tradicional instituição da cultura e colocou a escola em crise, fazendo com que a instituição passasse a organizar-se a partir da divisão social do trabalho. Conforme Gramsci (2001, p. 49), “a marca social dada pelo fato

de que cada grupo social [tenha] um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar [...] uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental”, seria o incontrolável e autodestrutivo metabolismo societal do capital, evidenciado especialmente no final desse mesmo ciclo histórico. De acordo Mészáros (2006), isso faz com que, ao mesmo tempo que a sociedade se torne dependente de um Ensino Médio instrumentalizado para todas as classes, também crie vácuos que permitem colocar em xeque sua reprodução.

De acordo com Gramsci (1999), a resistência ao utilitarismo prático do ensino formal moderno se faz por meio de um princípio educativo respaldado pela atuação docente na esfera da cultura. A formação de um espírito novo, de uma nova orientação intelectual e moral (hegemônica) deveria se organizar em torno do esforço de jogar luz (desmistificar) sobre o arcabouço cultural dominante e, como ato contínuo, conduzir a uma consciência filosófica superior (bom senso), isto é, emancipada da filosofia em seu estágio mais primitivo: a religião e o folclore – filosofia do senso comum.

Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica [...]. Daí ser possível dizer que a personalidade histórica de um filósofo individual é também dada pela relação ativa entre ele e o ambiente cultural que quer modificar, ambiente que reage sobre o filósofo e, obrigando-o a uma permanente autocrítica, funciona como “professor”. [...] a unidade entre ciência e vida é precisamente uma unidade ativa, somente nela se realizando a liberdade de pensamento; é uma relação professor-aluno, uma relação entre o filósofo e o ambiente cultural no qual atuar, de onde recolher os problemas que devem ser colocados e resolvidos; isto é, é a relação filosofia-história. (GRAMSCI, 1999, p. 400 e 401).

Para Gramsci (2001, p. 49), uma escolarização “desinteressada” (“preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”) paradoxalmente seria a saída para a crise em que se metera a educação formal italiana após a Reforma Gentile. Em essência, seria a dissociação entre teoria e prática, o litúgio entre trabalho intelectual e trabalho industrial e ao mesmo tempo um golpe contra a hegemonia do capital. A quebra dessa trama que expressava na degenerescência intelectual da sociedade moderna, conforme afirma o próprio Gramsci, seria assegurar a todos as condições de acesso a um sistema de ensino que fosse o casamento entre o trabalho como condição ontológica e forma histórica, cultura e ciência, isto é, a ação de desmistificação do real que se escamoteia em inúmeros aparentes.

O movimento fâscio na Itália organizou-se em torno de um aparelho burocrático-administrativo estatal. De acordo com Gramsci (2001, p. 33): “A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional”. Para a administração dessa estrutura, a formação de quadros intelectuais novos em relação aos tradicionais (em larga medida saída dos quadros da Igreja Católica) tornou-se uma demanda social.

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se 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 salienta ainda 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 que se expressaria no vácuo de maturidade, na carência de capacidade de criação intelectual, na autonomia, na orientação e na iniciativa, especialmente dos jovens.

O italiano não está analisando o século XXI, não poderia. Sua leitura, ainda que projetando tendências de desenvolvimento, inclusive da escola moderna, era limitada às condições materiais impostas por um *status quo ante*, que conforme Mészáros (2007, p. 215) desloca-se por uma linha de menor resistência tendendo a regressar às “práticas testadas” da ordem anterior. Por isso a crítica gramsciana do início do século XX ainda guarda muitas chaves de resposta às questões contemporâneas, como, por exemplo, o desafio de se pensar o esporte para além de seus aparentes mais imediatos ou mesmo o atual sentido dos itinerários formativos estabelecidos pela Lei nº 13.415. Essa lei reforma a LDB nº 9394/96, transforma o Ensino Médio do Brasil em tempo e espaço de diferentes arranjos vinculados a distintos eixos de instrução e o aproxima da racionalidade produtiva e mercadológica. O novo léxico do §5º do art. 36 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” e, por conseguinte, coloca em risco a possibilidade de apropriação desinteressada dos elementos da cultura corporal.

Nesse sentido, aceitando a atualidade da matriz gramsciana, pode-se inferir que sua concepção de crítica corresponde a um efetivo exercício de resistência aos atuais processos de quebra do caráter unitário-formativo do Ensino Médio. É ela que permite à Educação Física encontrar alternativas para o desafio de (re)pensar a prática esportiva a partir da perspectiva de cultura corporal. Isto é, apropriar-se criticamente do fenômeno social esporte, tomando-o como trabalho genuinamente humano, que na particularidade do sistema cultural ocidental assume um caráter performático, do tipo espetáculo olímpico. A Educação Física, por meio da linguagem esportiva que se desenvolve na escola (na quadra, no ginásio, na biblioteca ou na sala de informática) e fora dela (nas sedes de clubes, de torcidas e até nos espaços de realização de grandes eventos esportivos) pode articular (por exemplo, a partir da construção 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. Pensando com Bregolato (2003), essa solução possibilitaria aos estudantes do Ensino Médio problematizar o esporte, tomando-o como enredo performático olímpico apropriado pelos grandes detentores do poder econômico. Portanto, busca-se uma perspectiva de Ensino Médio que projete, a partir dos limites e possibilidades presentes em todos os reformismos educacionais, uma perspectiva de educação para além do capital, conforme proposição de Mészáros (2007).

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

Sem jamais querer propor fórmula mágica, do tipo “receita de como fazer”, mas buscando 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, bem como discutir seu caráter hegemônico.

De acordo com Mocarzel (2011, 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, ele deve ser compreendido como um ideal de civilização. O processo de

ocidentalização do mundo reduziu o *Wushu* a Kung-Fu. Foram transformados em sinônimo. 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) foram fundamentais nesse processo. Elas se apropriaram de parte da tradição *Wushu*, transformando-a em performances acrobáticas e de enfrentamentos interpessoais (lutas). Todo o projeto de cultura *Wushu* foi reduzido ao Kung-Fu, especialmente em Kung-Fu para o consumo olímpico.

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. Uma excelente possibilidade de se pensar a atividade física em um projeto de cultura não ocidental seria 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. 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 ocupar-se da preparação das práticas motoras. Um convite a uma associação cultural ou de tradição oriental para uma interlocução com a escola, também poderia ser uma possibilidade de se conhecer esse projeto civilizatório estranho ao ocidente.

A crítica dos princípios técnico-esportivizantes, conforme se pôde perceber, se daria pela promoção de uma sensibilização coletiva que incite resistências às 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. A interlocução com a cultura corporal oriental que pensa as lutas como elemento indissociável de um projeto cultural bem mais amplo, como o *Wushu*, por exemplo, seria uma excelente mediação dialógica.

Um desfecho ainda não findável: pela contraposição à racionalidade produtiva e ao paradigma técnico-esportivizante

Ainda que o espaço para organizações de trabalhos pedagógicos dessa natureza sejam cada vez menores no interior do ambiente escolar, 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, amplia a jornada escolar, possibilitando às instituições de ensino mais autonomia na organização do trabalho pedagógico, bem como transforma a nova BNCC em documento de articulação dos arranjos didáticos que os sistemas de ensino venham a oferecer em suas escolas.

A despeito de o movimento nacional de construção da BNCC do Ensino Médio também ter sido interrompido pelo golpe de Estado de 2016, no 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 preli-

minares 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, materializa-se 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: 8 jun. 2018.
- BRASIL. **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: 8 jun. 2018.
- BREGOLATO, Roseli. **Cultura corporal do esporte**. São Paulo: Ícone, 2003.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. (Depoimentos). In: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 184-198, 2009.
- GAYA, Adroaldo. **As ciências do desporto nos países de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto), Universidade do Porto, Porto, 1994. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/23678>. Acesso em: 25 mai. 2018.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Edipro, 2015.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MOCARZEL, Rafael Carvalho da Silva. **Artes marciais e jovens: violência ou valores educacionais? Um estudo de caso de um estilo de Kung-Fu**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Atividade Física), Universidade Salgado de Oliveira, UNIVERSO, Niterói, 2011.

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

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

.....

Recebido em: 02/09/2018

Revisado em: 08/04/2019

Aprovado em: 18/04/2019

Endereço para correspondência:

jcesarm@outlook.com

Júlio César Apolinário Maia

Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí

Campus Jatobá, Prédio da Pós-Graduação

BR 364, km 195, nº 3800, sala 13

CEP 75801-615