

ENTRE O “NÃO MAIS” E O “AINDA NÃO” A ARMADILHA DO
“TALVEZ, QUEM SABE”
BETWEEN "NO MORE" AND "YET NOT" TRAP OF "MAYBE,
WHO KNOWS"

Drº. Alcio Crisóstomo Magalhães ¹

1 Doutor m Educação UFG
Professor da Universidade Estadual de Goiás

Correspondência para: alciocri@gmail.com

Submetido em 08 de agosto de 2018.

Primeira decisão editorial em 21 de setembro de 2018.

Aceito em 22 de novembro de 2018

Resumo: O circuito do capitalismo total transformou a equidade em sinônimo da igualdade possível. Nesse processo, a educação formal foi convertida em indicador de desenvolvimento. Todavia, os eventos produzidos em ato contínuo ao golpe parlamento-midiático de 2016 indicam a urgência de um novo entendimento. Em meio ao vácuo do “não mais” e o “ainda não” a Educação Física da escola foi deslocada para a esfera do “talvez, quem sabe”. Desenvolver essa tese, por meio do cotejamento de elementos da ação comunicativa, das teorias da contradição capital e trabalho, dos documentos e sistemas teóricos dos organismos multilaterais que advogam a “realidade” do consenso global é o objeto desse trabalho. Conclui-se que o investimento massivo em Educação Física e esporte, contraditoriamente cria uma grande armadilha para a área, mas ao mesmo tempo soa como uma alerta de incêndio.

Palavras-chave: Educação Física, Contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415), Hegemonia.

Abstract: The circuit of total capitalism has made equity a synonym of possible equality. In this process, formal education was converted into an indicator of development. However, the events produced in the wake of the 2016 parliamentary-media coup indicate the urgency of a new understanding. In the midst of the "no more" and "not yet" void the school's Physical Education was shifted to the "maybe, who knows" sphere. To develop this thesis, by collating

elements of communicative action, theories of capital and labor contradiction, the documents and theoretical systems of the multilateral organizations that advocate the "reality" of global consensus is the object of this work. It is concluded that massive investment in physical education and sports, contradictorily creates a great trap for the area, but at the same time sounds like a fire alert.

Keywords: Physical Education, counter reform of Secondary Education (Law 13.415), Hegemony.

Introdução

O ciclo de reestruturação produtiva dos anos 1990 em diante permite uma boa compreensão do sentido do movimento da Educação Física no Brasil. No contexto de capitalismo total, isto é, conforme expressão apreendida em Hobsbawm (2014; 2015), 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, a Educação Física resinificou-se.

As concepções didáticas centradas em análises histórico-críticas, bem como as pedagogias radicais que se ancoravam em marcos teóricos clássicos, foram colocados em xeque. O movimento progressista ou de renovação da Educação Física escolar do período de redemocratização brasileira também sofreu os efeitos imediatos dessa nova conjuntura político-econômica.

Discutir como a inclusão do Brasil na sociedade de mercado induz a um novo entendimento acerca do papel histórico da Educação Física e analisar essa nova perspectiva pela mediação dos elementos sócio-históricos da radicalização político-econômica que culminou com o golpe que destituiu a Presidente Dilma Rousseff e com a Lei 13.415 (Reforma do Ensino Médio) é o objetivo desse trabalho. Busca-se assim, demonstrar que o que se apresenta como tamponamento para a lacuna aberta entre a recusa ao paradigma bioesportivo e a negativa da crítica como principal elemento de legitimação da área no interior da escola, acaba convertendo-se em armadilha para própria Educação Física, considerando o que se projeta na ideia de itinerários formativos e de projetos de vida presentes na nova Lei e em muitos dos pressupostos das perspectivas pós-críticas. Entende-se que a Educação Física em um projeto de Ensino Médio como o que se avizinha, altamente utilitário (propedêutico ou profissionalizante) e ancorado na ideologia das escolhas individuais tende a limitar-se ao princípio do 'talvez, quem sabe', a depender da vontade das escolas ou da motivação dos

estudantes. Portanto, uma ameaça para o futuro da Educação Física naquilo que vem se desenhando como fase final da Educação Básica no Brasil.

Reestruturação produtiva, reforma do Estado e a Educação Física na perspectiva da economia do discurso

No contexto de reestruturação produtiva e reforma do Estado brasileiro uma parcela considerável das produções teóricas da Educação Física encontraram nas perspectivas da economia do discurso a saída para o dilema do entre o “não mais” e o “ainda não”¹. No final dos anos 1990 o esforço em conceber, ainda que como *devenir*, uma ideia de Educação Física para a escola, também ressoou essa virada. Parte significativa da resposta acadêmica passou pelo argumento da necessidade de superar a “(...) pretensão de superar, por meio de uma leitura crítica da realidade (do esclarecimento), a ideologia, superar uma visão superficial, distorcida ou falsa da realidade”. (BRACHT, 1999, p. 85).

O dilema da busca de legitimação da área no interior da escola após a reconfiguração do Estado social brasileiro do final dos anos 1980 e início da década seguinte, portanto o estranho contexto de tentativa de conciliação entre reestruturação produtiva e estatização dos direitos sociais provocou fissuras diversas no interior da Educação Física.

Até o início da década de 1990 a perspectiva do socialismo não estava tão fortemente abalada como hoje. *No plano epistemológico a perspectiva determinista da história* foi varrida do cenário, no plano político, o que significa que o socialismo (em função das experiências realizadas) precisa ser reformulado, reconstruído – é no mínimo algo em aberto. Algumas certezas foram solapadas do chão da esquerda. (BRACHT, 2009, p. 155 – grifos meus)

A crítica da crítica ou a busca de um projeto alternativo à chamada corrente totalizante dos anos 1980 passou a ser a expressão de uma dessas fissuras. Para muitos autores, a Educação Física escolar, que ao longo dos anos 1990 havia desenvolvido a crítica dos elementos da cultura corporal como princípio de organização do trabalho pedagógico, chegava ao final dessa mesma década desafiada pelas demandas produzidas pelo novo papel da área no interior da escola. Apesar de privar de direito inúmeros trabalhadores e trabalhadoras (a Educação Física torna-se facultativa para estudantes em jornadas de trabalho superior a seis horas diárias, em serviço militar e com prole), a Lei de Diretrizes e Bases da

¹ Dilema desenvolvido por GONZÁLEZ E FENSTERSEIFER (2009) com o propósito de mostrar o impasse em que se colocou a Educação Física no contexto entre a ruptura com os pressupostos do paradigma bioesportivo dos anos 1980 e a crise de legitimidade da área no interior do ambiente escolar no final dos anos 1990.

Educação Nacional (LDB 9394/96) representou simultaneamente um avanço e um desafio para a Educação Física escolar, ao consagrá-la como componente curricular obrigatório da Educação Básica integrada à proposta pedagógica da escola.

Essa mudança de papel da área no interior do ambiente escolar obrigou professores de Educação Física a reverem toda sua prática pedagógica, bem como elaborar respostas para as inúmeras questões teórico-práticas advindas dessa integração que antes de mais nada pressupunha a ruptura com o paradigma da aptidão física e esportiva.

Assim, na nossa compreensão, a EF [ficou] “entre o não mais e o ainda não”, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver. Nesse contexto, entendemos que a ausência de projetos curriculares de EF na maioria das escolas e, particularmente, a falta que sente deles uma porção importante dos professores é um claro sinal dessa transição (GONZÁLEZ E FENSTERSEIFER, 2009, p.12).

Uma das respostas da área a essa falta de lugar foi a adesão à economia do discurso nascida das reformas do ajuste estrutural dos anos 1990. 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”.

Pode se dizer que na primeira década e meia dos anos 2000 o espectro das teorias do consenso abriu clareira no movimento da Educação Física. Em larga medida, a área buscou na diversidade epistemológica o caminho para legitimar-se no interior da escola.

Um argumento forte para os intelectuais da superação da superação era a tese de que a denúncia promovida pelas correntes progressistas cumprira um papel de suma importância para a área e para a sociedade brasileira, mas que em um contexto político-econômico e social outro, ela já não mais seria suficiente. Sendo assim, a permanência da Educação Física no interior da escola dependeria da capacidade de a área se reinventar como linguagem. Isto é, de construir-se a partir das novas narrativas, da ideia do discurso como trama que tece verdades sobre e para si ou como síntese autobiográfica de uma experiência vivida individualmente que tomou a centralidade no contexto da reestruturação produtiva.

Isso significa dizer que categorias teóricas como ideologia, controle, dominação, hegemonia, classe, alienação, emancipação, autonomia, libertação, passaram a ser

interpretadas como abstratas e insuficientes para compreender o real. Real que, diga-se de passagem, também se tornou “real” ou um pressuposto relativo a cada particularidade.

Todavia, mais que uma simples questão de boa ou má vontade epistêmica, a convergência ao centro de parte da esquerda e da direita é justificável, especialmente para a Educação Física escolar e para o esporte. O aparente do início do século XXI projetava esse efeito de verdade.

Trata-se de um ciclo muito fecundo para a Educação Física e os esportes no Brasil. Pode se dizer que o esporte passa a ocupar um lugar de destaque na reforma do Estado social brasileiro dos anos 2000. Em 2003 separa-se do Ministério do Turismo e organiza-se em uma estrutura burocrática própria que por meio das Secretarias Nacional de Esporte Educacional (SNEED) e Secretaria Nacional de Esporte, Lazer e Inclusão Social (SNELIS), passa a incluir o lazer, o esporte educação e a parceira com a iniciativa privada por meio das OSCIPs como estratégias de inclusão social.

As três primeiras Conferências Nacionais do Esporte no País ocorridas exatamente na primeira década de 2000 além de evidenciar uma espécie de reenlace entre o esporte e a Educação Física expressam os sentidos novos desse esforço de reconciliação. O esporte que ao longo dos anos 1980 e 1990 foi interpretado como uma espécie de vilão no interior da escola, passa a ser concebido, pelo menos na esfera legal, como fio importante das chamadas redes de proteção social idealizadas pelo reformismo das agências multilaterais internacionais da nova regulação do final do século XX.

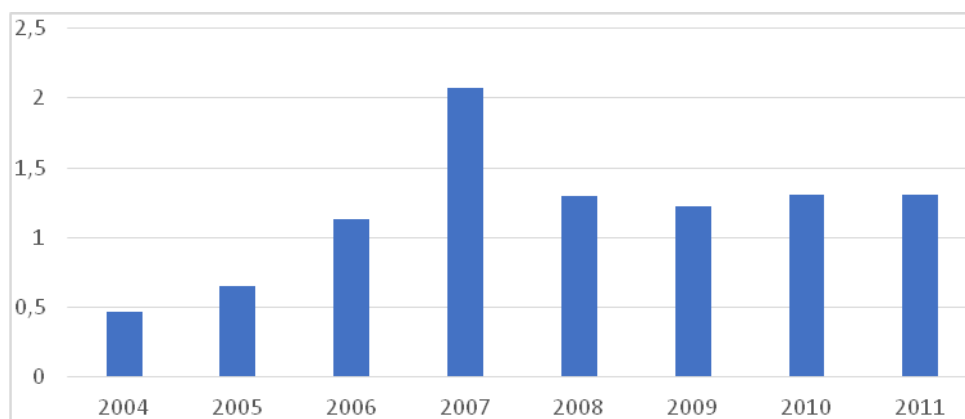
A primeira Conferência em 2004 define os Fundamentos para uma Política Nacional de Esporte, com foco no desenvolvimento humano. Em 2006, a Segunda Conferência, projeta um Sistema Nacional de Esporte e cria a Lei de Incentivo ao Esporte. Em 2010, a terceira Conferência institui o Plano Decenal de Esporte. O esporte passa a ser regulamentado como direito social a ser assegurado pelo Estado sob a forma de políticas públicas que passariam a ser desenvolvidas preferencialmente por meio de parcerias com organizações não governamentais.

Importante destacar que nesse novo contexto de reestruturação produtiva a orientação dos organismos multilaterais de regulação mundial aos países membros foi priorizar os grupos privados como os agentes preferenciais para o desenvolvimento das políticas públicas. Ao Estado competiria o financiamento e controle dos investimentos. “A saída encontrada para colocar as políticas públicas de escanteio é a localização das organizações não

governamentais como “parceiras preferenciais”. (LEHER, 2001, p. 53) Esse entendimento impactou sobremaneira as políticas públicas de Educação Física e esporte do Brasil.

O esporte inclusão social e o esporte escolar ou educação ganham um novo espaço na agenda pública nacional. Para se ter uma ideia do quão importante foi esse período, o orçamento do Ministério do Esporte que até 2004 girava em torno de um bilhão de reais, entre 2004 e 2011 sempre esteve em um patamar superior a um bilhão e meio de reais, com um pico de mais de dois bilhões de reais no ano de 2007.

Evolução do Orçamento do Ministério do Esporte (em bilhões)



(MATIAS et al, 2015)

O Programa Segundo Tempo, criado em 2003 como um dos carros chefes desse esforço de redimensionamento da relação Educação Física e esporte, via intermediação do chamado terceiro setor (ONGs e OSCIPs) chegou a beneficiar anualmente em todo o País mais de um milhão de estudantes de escolas públicas em situação de vulnerabilidade social. É bem verdade, que pagando um preço altíssimo, conforme indicam os dados do Tribunal de Contas da União divulgados pela grande mídia. Segundo o site UOL uma ONG no interior de São Paulo que recebeu entre 2006 e 2010 25,9 milhões do Ministério dos Esportes, está sendo obrigada judicialmente a devolver 4,267 milhões de reais aos cofres públicos em função de desvios de verbas na execução do Programa Segundo Tempo.

Casos semelhantes foram registrados em diferentes regiões do País. Em Florianópolis, por exemplo, uma ONG que recebeu 39 milhões em convênios com o Ministério dos Esportes, Bancos estatais e outros entes públicos foi condenada pela Justiça Federal a devolver 1,1 milhão de reais aos cofres públicos. O Tribunal de Contas da União determina que o Ministério dos Esportes recupere 4,1 milhões disponibilizados à mesma instituição

catarinense também para implantação de Núcleos do Segundo Tempo que nunca foram criados.

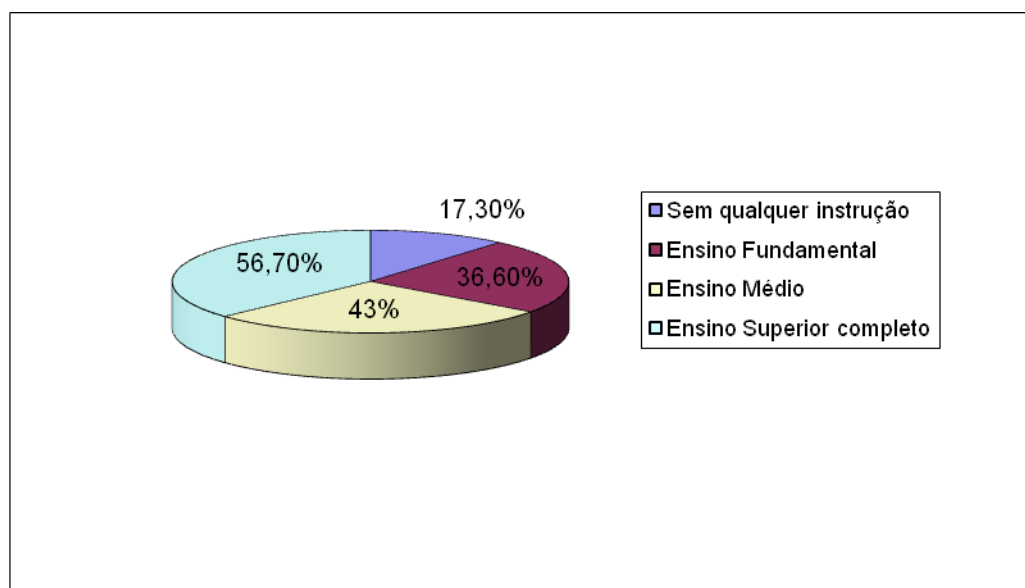
Segundo denúncia do site Estadão, em 2006 uma Federação esportiva no Distrito Federal estava sendo investigada por receber recursos do Programa Sendo Tempo para atender 15.000 crianças, mas prestava assistência a pouco mais de 200, em instalações e horários impróprios. Nem mesmo a alimentação prevista no convênio com o Ministério do Esporte era servida. Nesse caso, as investigações apontavam para mais de 4 milhões de reais de desvio.

O Programa Lazer da Cidade (PELC) por meio da manutenção e fomento de núcleos esportivos comunitários, consolidação de Centros de Estudos do Esporte Recreativo e do Lazer (Rede CEDES), implantação e modernização da infraestrutura para esporte educacional, recreativo e de Lazer por meio de parcerias entre Estados, “terceiro setor” e instituições federais constitui-se em lugar da inclusão, formação, assistência e acolhida. Sob a forma de iniciação esportiva na escola, atividades físicas, culturais e de lazer a todas as faixas etárias e às pessoas com deficiência, promoção da convivência social, formação de gestores e lideranças comunitárias, favorecimento da pesquisa, os Núcleos Urbanos e Núcleos para os Povos e Comunidades Tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhas, etc.) do PELC até o ano de 2010 haviam beneficiado dez milhões seiscentos e duas mil e quinhentos e cinquenta e nove pessoas (10.602.559) em mil duzentos e setenta e sete (1.277) municípios do Território Nacional.

O Mais Educação outro programa emblemático dessa chamada rede de proteção social, criado em 2007 a partir de uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, possibilitou a ampliação de jornada escolar com atividades de educação física e letramento. O contraturno e os finais de semana das escolas atendidas por programas sociais tornaram-se espaços de alimentação, de práticas esportivas e de reforço escolar pelo manuseio de materiais pedagógicos diversos.

A escola tornou-se também o espaço da inculcação físico-esportiva. Na verdade, a Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílio (2015) indica isso, uma relação positiva entre atividade física e esporte e escolarização. Isto é, a adesão a atividade física e ao esporte aumentam à medida que se amplia os níveis de escolarização.

Praticantes de atividade física e esporte por nível de escolarização.



Fonte: Pesquisa PNAD 2015

Lembrar que uma das principais marcas desse contexto de espectro do consenso foi a ampliação dos níveis de escolarização e o afrouxamento dos mecanismos mais explícitos de eliminação, conforme indicam os números do IBGE. A Educação Infantil cresceu em 16,4% entre 2000 e 2010. A escolarização de crianças de 0 a 5 anos passou de 27,1% para 43,5%. O Ensino Fundamental passou de oito para nove anos e foi quase universalizado. Em 2014, atendia 97,6% da população de sete a catorze anos. Cresceu sobremaneira a compatibilidade idade-série no Ensino Médio. A inclusão da faixa etária entre quinze e dezessete anos em programas como Bolsa Família, merenda escolar e livro didático gratuito, bem como a extensão das redes de banda larga mais rápidas nas escolas e a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs) fizeram com que a taxa de matrícula na última etapa da educação básica atingisse quase 85% da juventude brasileira em 2008. Para se ter uma ideia, em 2004, 33,6% da população ocupada tinha pelo menos o Ensino Médio; em 2009, esse número chegou a 43,1%. Também a Alfabetização de Jovens e Adultos experimentou esse crescimento. Em 1999, a taxa de alfabetização da população de quinze anos e mais chegava a 86,7%. Em 2012, esse índice pulou para 91,3%. De acordo com os dados da versão nacional do *Relatório Educação Para Todos* (BRASIL, 2014), o analfabetismo funcional nessa faixa etária caiu 9,03% percentuais. Passou de 27,3% em 2001 para 18,3% em 2012.

Nem mesmo a educação superior, historicamente espaço de formação prioritária das elites nacionais, da pequena e média burguesia e de frações ínfimas da classe trabalhadora,

escapou do surto da massificação. De acordo com a Pnad/IBGE, em 2009, 19% dos jovens entre dezoito e vinte e quatro anos cursava uma graduação. Em 2003, a taxa era de 13%.

Também cresceu a média nacional de escolarização, chegando a 7,6 anos. Levando-se em conta só as mulheres, o índice subiu para 7,8 anos. De acordo com a Pnad 2014, o Brasil conseguiu reduzir em 4,3% a sua população analfabeta. Entre 2001 e 2014, o país passou a ter 2,5 milhões de analfabetos a menos. Em dez anos, o Nordeste, a região brasileira com mais homens e mulheres que não sabiam ler e escrever, diminuiu em 5,8 pontos esse contingente, passando de 22,4 para 16,6%.

Todavia, como nem sempre a história se condiciona às vontades, o fechamento da segunda década do século XXI vem evidenciando que se há um novíssimo, ele não é mais que a evidência de que a despeito de todo o esforço de consenso, de busca da saída possível por dentro da estrutura, o que tem se anunciado como fato concreto é a continuidade cada vez mais latente do conflito fundante da experiência moderna.

O golpe jurídico-econômico que destituiu a Presidente da República do Brasil permite essa compreensão. Aproveitando-se de um momento de pulverização das esquerdas em função de demandas diversas, que iam desde a recusa da saída via crítica radical, passando pela adesão ao reformismo conservador das políticas públicas de Estado (revolução pelo alto), e até mesmo pelo transformismo político, a grande burguesia nacional, em seus diversos instrumentos de produção de hegemonia, retirou do poder a Presidente Dilma Rousseff e deu início a um articulado movimento de classe.

Ainda que a retórica do consenso sugerisse um novo contexto, de insuficiência heurística do conflito entre capital e trabalho, o ano de 2016 no Brasil já se faz história, ou melhor, já exige um retorno à história entendida como metanarrativa, isto é, como totalidade material, contraditória e explicativa dos arranjos político-econômicos e sociais.

O Projeto de Emenda Constitucional 55/2016, que, por vinte anos, congelou todos os recursos sociais e assegurou o pagamento dos juros da chamada dívida pública, a Reforma Trabalhista (Lei 13.467/2017), que sobrepôs os acordos à Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), o Projeto de Reforma da Previdência, que cria uma barreira para o acesso à aposentadoria e a pensões, ou mesmo a Portaria que dificulta a fiscalização e a punição do trabalho escravo no país são apenas alguns exemplos do princípio de classe burguesa do golpe de 31 de agosto de 2016.

O imediato da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) evidencia bem esse fenômeno social. Ato contínuo ao golpe, a Medida Provisória 746, na fumaça da ofensiva

contra a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB 9.394/96), da regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, cria uma cilada para os que dependem da escola pública, no caso brasileiro, predominantemente as frações da classe trabalhadora.

Ancorando-se no discurso da diferença, assumido apressadamente pelos novos movimentos sociais dos anos 1990, bem como no retorno aos princípios do tecnicismo educacional, o Ministério da Educação (MEC) pós-golpe, sem qualquer constrangimento, vincula a formação da juventude brasileira a um claro projeto de partido.

A profissionalização precoce, a educação orientada por itinerários diversificados, competências e habilidades, o desvio de grande parte do fluxo pré-universitário das escolas públicas para a especialização, conforme possibilita o Art. 36, o estreitamento curricular por meio do privilégio das áreas consideradas estratégicas para o mercado (português, matemática e língua estrangeira) em detrimento da limitação das áreas que tratam do chamado conhecimento desinteressado (filosofia, sociologia e artes), conforme o Art. 35 na complementaridade dos parágrafos 2.º, 3.º e 4.º, permitem essa compreensão.

Curiosamente, o discurso recorrente da crise do Ensino Médio e da necessidade de se construir um currículo plural, capaz de atender às urgentes demandas das diversas identidades juvenis diferenciadas em constante transformação e carregada de diferentes sonhos e vocações, conforme entendimento das chamadas perspectivas pós-estruturalistas, tem sido o principal combustível ideológico para a transformação da última etapa da escolarização básica em um grande *menu* que, em nome da ditadura do “um” ou “outro”, em detrimento da dialética do “um” e “outro”, não assegura a saciedade de ninguém.

Contraditoriamente, esse retorno à escola multiescolha que remonta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71, a LDB do golpe civil/militar de 1964, desloca a Educação Física escolar no Ensino Médio. No vácuo produzido pelo refluxo do debate macro e pela dispersão da área segundo análises cada vez mais micro, marcas do ciclo do entre o “não mais” e o “ainda não”, a Lei 13.415 institui o “talvez, quem sabe” como o lugar dessa componente curricular na contrarreforma do Ensino Médio. Em um primeiro momento banida, quando da divulgação da Medida Provisória 746, após a provação do texto final da Lei, a Educação Física passou a ser garantida, mas apenas optativa para os estudantes do Ensino

Médio. A área, que tornara-se componente curricular obrigatória na LDB 9394/96 passa à condição de obrigatória apenas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018) do Ensino Médio. Torna-se portanto opcional aos sistemas de ensino, que poderão incluí-la ou não como componente curricular de todas as séries do Ensino Médio e mais suscetível às disputas político-econômicas. A Lei 13.415 assegura apenas que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. O limite dessa obrigatoriedade passa a ser definido exclusivamente pelo jogo político-econômico, em geral nada republicano, que movimenta as secretarias municipais e estaduais de educação. Isso indica, por exemplo, liberdade total para a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás instituir com pleno amparo legal todas as suas vontades já antecipadas, ainda que de forma velada, em um Projeto de Ensino Médio que desde o ano de 2012 vem antecipando a nova Lei. Desde então, a SEDUCE/GO instituiu um Currículo Referência (GOIÁS, 2012) que simplesmente não inclui a Educação Física, reduziu a um encontro semanal a carga horária de Educação Física no Ensino Médio e excluiu a componente curricular do mais recente concurso público para seleção de docentes.

Nesse sentido, muito claramente a realidade contemporânea vem indicando que se o final do século XX pôde ser compreendido como o ciclo da vontade de um entendimento global por dentro dos limites do capitalismo totalⁱ, isto é, pela construção de um grande diálogo capaz de garantir condições de equidade a todas as diferenças, inclusive aquelas produzidas no processo de produção de mercadorias, os primeiros eventos do final da segunda década do século XXI vêm anunciando inúmeras negativas em relação a esse desejo. Apesar de todo o aparente exposto nas grandes conquistas sociais do ciclo de reestruturação capitalista dos anos 1990 em diante, o que chegou a sugerir de fato a superação do conflito fundante das sociedades de classe, e, por conseguinte, a superação das classes como produtos históricos e como categorias teóricas, o que salta aos olhos já no raiar das luzes do segundo milênio é a clara articulação da direita entorno de uma grande ação de classe.

Em um contexto de dispersão das diversas frações dos trabalhadores segundo as demandas dos chamados novos movimentos sociais, o que vem significando a perda da unidade de um projeto histórico comum o grande capital vem encontrando as condições favoráveis para uma ofensiva contra o trabalho.

Nesse processo a Educação Física também não se safa. O novo sentido do Ensino Médio da Lei 13.415 não é muito mais que uma forma/conteúdo dessa ação de classe. A

capciosa ideia de liberdade de escolha, segundo um projeto de vida que deve ser o mais individual possível, projeta uma perspectiva de Educação Física submetida pela racionalidade do entretenimento e da promoção de prazer fugaz, condicionada pelo imperativo do “para” (promoção de saúde, performance, esportivização, resultado, etc) e novamente orientada pela ideia de exclusão/seleção.

Tornar a componente curricular refém de vontades pessoais normalmente mediadas pelos apelos da indústria cultural ou pela divisão social do trabalho da sociedade de classes abre uma grande brecha para que área passe a buscar legitimação no interior da escola por meio dos elementos do olimpismo moderno. Isso porque, essa nova concepção de Ensino Médio é um grande convite para que a Educação Física seja simplesmente reduzida a práticas esportivas eletivas oferecidas por professores de Educação Física ou, que é pior, por alunos ex-atletas e/ ou praticantes de modalidades esportivas, mas sem qualquer formação para organizar o esporte da escola como linguagem ou mediação explicativa da realidade.

Terminar, mas sem jamais querer concluir

Em um contexto de desentendimento generalizado como este do início do século XXI, uma das poucas certezas que se pode ter é que não se vive um momento para muitas conclusões. O fato de a assertiva de Marx e Engels (2015) parecer cada vez mais precisa para definir as constantes tormentas político-econômicas e sociais do milênio nascente permitem essa ideia. Tudo o que é sólido continua se desmanchando no ar, de modo cada vez mais constante e intenso. Nesse sentido, não se pode pretender aqui falar em conclusão. Contudo, os processos sociais mais recentes já evidenciam algumas sínteses.

Se os anos 1990 notabilizaram-se pelo suposto de uma *pax* universal, da existência de uma esfera pública comum em tendência de auto-organização por meio da ação discursiva, da hegemonia da linguagem, da vitória da distribuição equitativa dos bens sociais como critério de justiça, da recusa da igualdade substantiva como valor universal, da prioridade dos organismos multilaterais mundiais na regulação da relação entre sociedade política (Estado mínimo e débil) e sociedade civil, da negação da crítica radical como possibilidade de apreensão do real, as duas primeiras décadas dos anos 2000 vêm indicando que o processo de produção de mercadorias, ainda que completamente outro em relação ao ciclo inicial do final dos 1800, 1900 e primeira metade do século XX, apresenta grandes ensinamentos para todos os trabalhadores, sejam aqueles que ainda se mantém mais próximos das condições materiais

para a consciência de classe, em função dos processos mais rudimentares de exploração de força de trabalho, sejam aqueles mais distantes em função das sutilezas dos mais recentes processos de produção de mercadorias, baseados na tecnologia, flexibilização, terceirização, burocratização, bem como no incremento da sociedade de mercado.

O fechamento das duas primeiras décadas do ciclo de capitalismo global e total indica que a recusa à possibilidade de sujeito coletivo, isto é, do homem como ser dos processos político-econômicos, deslocou a questão das desigualdades sociais produzidas a partir da propriedade privada dos meios de produção para o horizonte da cultura, das representações do imaginário.

Entretanto, a despeito de toda a retórica pós-estrutura, pós-moderna, pós-crítica e de todas as nuances de um tempo histórico que de tão estranho, as vezes chega mesmo a sugerir-se como ponto final da história, da possibilidade de verdade, dos conceitos ou da teoria, e até mesmo do sujeito coletivo, os eventos político-econômicos e sociais da primeira década e meia do século XXI, diferentemente do que vinha defendendo a retórica do consenso, a polarização direita e esquerda não só permanece viva, como a direita reacionária permaneceu e permanece consciente e ativa em seu projeto histórico.

Para a Educação Física escolar, área historicamente condicionada pela divisão fundamental desse projeto, qual seja, a cisão de classe, talvez esse seja o aviso de incêndio ou a indicação de que o esforço de legitimação social da área, sob o risco de retorno à condição de alienação ou de área com objetivos fora de si, não pode negligenciar o desafio de ruptura com as condições materiais que hierarquizam os homens segundo sua função social ou capacidade produtiva.

Nesse sentido, em meio a fumaça desse espectro que se dissipa muito timidamente, algumas poucas conclusões já são possíveis. Em se tratando de cultura política, o que já se pode apreender é a necessidade de ruptura com a ilusão de um capitalismo controlável ou corrigível por reformas e capaz garantir a todos.

No que se refere à Educação Física escolar o que se evidencia é que a construção de novas sínteses são necessárias e devem permitir o reencontro da área com o projeto histórico dos trabalhadores, a renovação do compromisso com a construção de uma escola pública de enfrentamento da divisão social do trabalho e das ideologias do mercado capitalista e capaz de formar um novo sujeito coletivo com autonomia suficiente para resistir ao fetiche da mercadoria. Isso significa antes de mais nada, recuperar da Educação Física sua dimensão política (ação concreta de formação de agentes comprometidos com a construção de uma *Res*

pública.), sua condição de prática militante por uma formação para um mundo público comum que se faz pelo trabalho e para um sujeito coletivo omnilateral. Portanto, pode-se dizer que o desafio de legitimação da Educação Física escolar no contexto de contrarreforma político-econômica do início desse novo milênio não permite à área negligenciar que a ausência da consciência de classes não elimina a centralidade do conflito fundante ou mesmo ignorar o fato de que a saída encontrada por meio de um ecletismo teórico-metodológico, além de também não estar dando conta do “ainda não”, vem condicionando, especialmente a Educação Física do Ensino Médio a um perigoso “talvez, quem sabe”.

Nesse sentido, retomar a formação única e ampliada em Educação Física e, enfrentar por meio da interlocução contínua entre o meio acadêmico e os agentes do cotidiano da escola, além de condições para a criação de um novo mundo da cultura, que seja a expressão da hegemonia da vontade dos trabalhadores, a única capaz de fazer frente ao autodestrutivo metabolismo societal que temos desenvolvido, apresenta-se como alternativa necessária da atual conjuntura de ecletismo epistemológico e gradual perda de legitimidade da área no interior da escola.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692/1971**, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 13 mai. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394)**, Brasília, Editora do Brasil, 1996, 38 páginas.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017**, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 mai. 2017.

BRACHT, Valter. **A Constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto, p. 86-86.

_____. Depoimento In Coletivo de Autores, **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOIÁS, Secretaria Estadual de Educação. **Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2012. Disponível em < <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A4ncia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A4ncia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf> >. Acesso em 28/06/2018.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime e FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Entre o “não mais” e o “ainda não”:** pensando saída do não-lugar da EF escolar. Cadernos de Formação RBCE, p. 9-24, set. 2009

HOBSBAWM, Eric. **O Novo Século:** entrevista a Antônio Polito. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. **Como Mudar o Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de Indicadores 2015**. Rio de Janeiro: IBGE; 2018

LEHER, Roberto. UNESCO, Banco Mundial e a educação dos países periféricos In **Universidade e sociedade: fazer política hoje**. ANDES – SN, São Paulo, dez. 2001. Acesso em: <http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1425633132.pdf>. Acesso em: 28 de set. 2018.

MATIAS et al. **Políticas de esporte e lazer nos anos Lula e Dilma**. Brasília: Thesaurus, 2015.

Ministério do Esporte deu verba a ONG de PM após desvio. Estadão, São Paulo, 18 out. 2011. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,ministerio-do-esporte-deu-verba-a-ong-de-pm-apos-desvio,787234>. Acesso em: 28 set. 2018.

ONG condenada por desvio de verba do Esporte tem de devolver R\$ 5 milhões. UOL, São Paulo, 29 out. 2016. Disponível em: <https://esporte.uol.com.br/ultimas-noticias/2016/10/29/ong-que-desviou-verba-do-ministerio-do-esporte-tera-de-devolver-r-5-mi.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 19 set. 2018.