

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vicente Cabrera Calheiros

**O TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: EM BUSCA  
DAS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES**

Santa Maria, RS  
2018

**Vicente Cabrera Calheiros**

**O TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: EM BUSCA DAS  
MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES**

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liliana Soares Ferreira

Santa Maria, RS  
2018

Calheiros, Vicente Cabrera

O trabalho pedagógico da Educação Física: em busca das múltiplas determinações / Vicente Cabrera Calheiros.- 2018.

169 p.; 30 cm

Orientadora: Liliana Soares Ferreira

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2018

1. Trabalho pedagógico 2. Educação Física 3. Escola pública I. Ferreira, Liliana Soares II. Título.

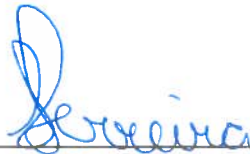
Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Vicente Cabrera Calheiros

**O TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: EM BUSCA DAS  
MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES**

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Doutor em Educação.**

**Aprovado em 05 de setembro de 2018:**



**Liliana Soares Ferreira, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)



**Claudia Bellochio, Dra. (UFSM)**



**Elza Peixoto, Dra. (UFBA)**



**Sidinei Pithan da Silva, Dr. (UNIJUI)**



**Cláudia Letícia de Castro do Amaral, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2018

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço a meu sempre amigo José Gabriel da Costa.

À minha mãe que me orientou a fazer a Faculdade de Educação Física e, por ter dado ouvidos a ela, estou aqui. A meu pai que sempre me auxiliou e a meus irmãos, ambos queridos!

Agradeço a Franciele, minha querida namorada.

Agradeço a todos e todas que fizeram parte de meu processo de doutoramento, assim como, de minha caminhada acadêmica e profissional. Tantas e tantas oportunidades que me foram dadas, as quais muitas delas aproveitei e venho aproveitando.

Destaco os colegas do Kairós que, nestes pouco mais de quatro anos, me acompanharam e acolheram com carinho e amizade. Não posso deixar de fazer um agradecimento especial a minha orientadora e amiga, Liliana Soares Ferreira que sempre esteve presente para as questões acadêmicas e, também, situações da vida: Cláudia, Cláudio, Guilherme, Daiane, Leticia B., Leticia S., Taise, Marcos, Eloisa, Luiza, Marina, Célia, Demétrio, Josiane, Jovaneli, Dulci, Paulo, Mariglei, Rodrigo, Ana Paula, Marlize, Andreia.

Aos amigos e amigas encontrados ao longo da vida, desde minha formação inicial em Educação Física: Giovanni Frizzo Isabela Fillipini, Duran, Ecléa Vanessa, Luth, Abib, Marcelo Hungaro, Carol, Rebeca e demais camaradas do Grupo Avante, Fuchs, Cassiano, Dario, Maneca, aos militantes do Movimento Estudantil da Educação Física (MEEF).

Agradeço a minha orientadora de Mestrado, a professora Maristela da Silva Souza pela amizade e constante auxílio.

Agradeço aos camaradas do PCB que constroem a luta pela superação das relações de produção capitalistas. Os anos de militância muito me ensinaram.

Agradeço à banca pela dedicação com meu trabalho e pelas considerações realizadas.

Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a cansaça da existência humana.  
(BRECHT, 2011, p. 164-165)

Mas eu não estou interessado  
Em nenhuma teoria  
Em nenhuma fantasia  
Nem no algo mais  
Longe o profeta do terror  
Que a laranja mecânica anuncia  
Amar e mudar as coisas  
Me interessa mais  
Amar e mudar as coisas  
Amar e mudar as coisas  
Me interessa mais  
(Alucinação, Belchior)

Não será, jamais, fechando-nos em torno de nós mesmos que iremos alcançar nossos objetivos. Devemos, sim, continuar estudando preparação física. Devemos, sim, continuar estudando psicologia da criança. Mas a superação pretendida não se dará sem identificar os valores que orientam a nossa prática. Devemos observar o homem, a sociedade e a educação como uma totalidade e que a Educação Física, enquanto Educação, faz parte deste todo solidário. Os valores econômicos, políticos, éticos e estéticos que caracterizam a nossa sociedade são, sem dúvida, os mesmos que informam a Educação Física (OLIVEIRA, 1987, 11).

## RESUMO

### **O TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: EM BUSCA DAS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES**

AUTOR: Vicente Cabrera Calheiros  
ORIENTADORA: Liliana Soares Ferreira

Este texto é resultado da pesquisa realizada no curso de Doutorado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, ligada à Linha de Pesquisa: Práticas Escolares e Políticas Públicas de Educação e ao Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação. A pesquisa objetivou analisar como se organiza e caracteriza o trabalho pedagógico em Educação Física na escola pública frente o processo de reordenamento do mundo do trabalho. Assim, por meio da investigação, sob o ponto de vista do materialismo histórico-dialético, foi analisado o processo de desenvolvimento histórico de constituição da sociedade capitalista, tendo como elemento central e articulador, o trabalho. Deste modo, realizo uma aproximação das relações existentes entre as determinações gerais da sociedade no campo educacional e, especificamente, na escola, pontuando desdobramentos no trabalho pedagógico. O estudo demonstrou que o trabalho pedagógico se organiza por meio do processo de trabalho capitalista e é determinado pelas contradições que se efetivam neste movimento. Deste modo, por ser um trabalho ligado ao campo educacional, se caracteriza como não-material.

**Palavras-chave:** Trabalho Pedagógico. Educação Física. Escola pública

## ABSTRACT

### THE PEDAGOGICAL WORK OF PHYSICAL EDUCATION: IN SEARCH OF THE MULTIPLE DETERMINATIONS

AUTHOR: Vicente Cabrera Calheiros

ADVISOR: Liliana Soares Ferreira

This thesis is the result of a research carried out in the Doctoral Degree Program in Education, which is included in the Post-Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria, and linked to the School Practices and Education Public Policies Line of Research and *Kairós* Study and Research Group on Work, Public Policies and Education. The research aimed to analyze how the pedagogical work in Physical Education in public schools is organized and characterized given the process of reordering of the world of work. Hence, through the investigation performed from the viewpoint of historical-dialectical materialism, the historical development of the capitalist society formation was analyzed by taking work as the key concept of articulation. Thus, I approach the existing relations among the general components socially established for education, and specifically within schools, by pointing out developments in the pedagogical work. The study showed that the pedagogical work is organized through the capitalist labor process and is determined by the contradictions that occur in this movement. Therefore, since such work is related to the educational field, it is characterized as non-material.

**Keywords:** Pedagogical Work. Physical Education. Public school



## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1- Avaliação: campo formal e informal.....	151
---	-----

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 2- Base legal para os cursos de Educação Física. ....	119
Quadro 3- Concepções da Educação Física. ....	129
Quadro 4- Dispositivos legais para a Profissionalização em Educação Física.....	131
Quadro 5- Relação conteúdos e influências. ....	132

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 – AS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES: O MOVIMENTO DE APREENSÃO DA REALIDADE CONCRETA.....</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO 2 - TRABALHO, CAPITAL E CRISE.....</b>	<b>41</b>
2.2 O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO SÉCULO XX .....	63
<b>CAPÍTULO 3 - TRABALHO, EDUCAÇÃO E ESCOLA.....</b>	<b>80</b>
3.1 A NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO.....	80
3.2 O DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA.....	83
3.2.2 O desenvolvimento da escola e sua apropriação no modo de produção capitalista .	87
3.3.3 - A educação e escola no século XX: a construção da escola no capitalismo .....	94
<b>CAPÍTULO 4 - PROCESSOS HISTÓRICOS DE CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>109</b>
4.1 - A EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRIUNFO DO CAPITALISMO .....	110
4.2 - A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL .....	114
<b>CAPÍTULO 5 - TRABALHO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>136</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>156</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>161</b>

## INTRODUÇÃO

No atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, marcado pelas relações de produção capitalistas, a Educação Física (EF) aparece como uma das formas na qual uma parcela da classe trabalhadora vende sua força de trabalho. Constitui-se como uma das inúmeras profissões a serem escolhidas a fim de garantir – total ou parcialmente – a tão almejada subsistência ou, em outras palavras, alcançar condições materiais de arcar com os gastos fruto da “religiosidade<sup>1</sup>” do capital. Ligada ao campo educacional, de modo que o conjunto destes trabalhadores venda sua força de trabalho na condição de professores, o trabalho pedagógico eleva-se como elemento central e articulador.

Ao articular o trabalho pedagógico com os elementos presentes no processo de trabalho capitalista, seja pelo fato de ser uma expressão da venda da força de trabalho, assim como, por compreender que este trabalho se encontra inserido nas relações sociais que organizam o conjunto da sociedade, é pertinente situá-lo no processo de reordenamento do mundo do trabalho. Esta consideração encontra fundamento nas transformações sociais ocorridas em distintas esferas sociais com o avanço industrial no século XX fruto do binômio taylorismo-fordismo e, posteriormente, com o toyotismo, assim como, em Escobar (1997), quando a mesma afirma que a prática do professor – especificamente no âmbito escolar – deve estar orientada pelo conhecimento aprofundado da luta ideológica, a qual, na área pedagógica, se manifesta por características que o sistema do capital impõe às atividades escolares. Tal situação se traduz, como será exposto, em disputas frente distintos projetos educacionais vindo a resultar em concepções de currículo que apontam para variados processos de formação educativa.

Ao compreender a sociedade capitalista por meio da categoria da totalidade, é necessário pontuar a articulação entre os desdobramentos tidos frente o avanço científico e tecnológico com o campo da educação, até por que, há a necessidade de se formar um trabalhador compatível com as necessidades do mercado de trabalho. Aproximando esta discussão com a EF, é pertinente considerar o embate existente no processo de construção das diretrizes curriculares, resultando na proposição de um currículo com uma entrada única, porém, com dupla titulação– licenciatura e/ou bacharelado – ao invés de um currículo unificado, pautado na

---

<sup>1</sup> A consideração pretende caracterizar ou, também, *caricaturizar* parte da “rotina” da sociabilidade capitalista. Deste modo, assim como os rituais existentes em diversas religiões que acontecem todos os dias, semanas, meses e anos, aqui, o “pagar contas” aparece como um ritual que já se tornou “parte da vida” de considerável parcela da sociedade. Entretanto, há aqueles que não se enquadram efetivamente neste ritual sagrado – os mendigos, favelados, andarilhos e etc – ou seja, não há, para estes, o compromisso “religioso” com certos compromissos fiscais. Sem a intenção de aprofundar a temática, perspectivando apenas demonstrar este movimento.

compreensão da licenciatura ampliada. Ao ter como foco da análise a EF em âmbito escolar, é pertinente não desconsiderar os embates existentes no que tange a formação inicial de professores.

Esta questão se mostra de grande importância frente o processo de definição do projeto político pedagógico dos cursos superiores de EF, questão que vêm a impactar na realização do trabalho pedagógico no chão da escola, ao passo que demonstra a correlação de forças internas da área. Mesmo que não seja objeto de análise central desta tese – formação inicial de professores - resulta em elementos que constituem o trabalho pedagógico do conjunto de professores. Esta consideração se apoia no fato de que nenhum projeto educacional é desprovido de interesses, de uma definição política de sociedade, educação e trabalho.

A partir das considerações expostas, assumo o objetivo de analisar como se organiza e caracteriza o trabalho pedagógico da EF em âmbito escolar, centralmente, nas relações sociais pertinentes à escola pública, e compreender quais as determinações se estabelecem frente o processo de reordenamento do mundo do trabalho. Delimito aqui o campo de análise que permeia a discussão, demonstrando meu interesse em discutir centralmente as questões pertinentes à inserção da EF na escola pública.

Essa delimitação - escola pública - parte da compreensão de que uma mesma atividade “[...] pode gerar apenas valores de uso, mercadorias ou mais-valia, dependendo das relações nas quais se insere” (IASI, 1999, p. 126), ou seja, por mais que seja analisado o trabalho pedagógico em geral, especificamente existem diferenciações a partir de sua expressão material. A fim de alcançar condições de analisar e – mesmo que provisoriamente – sanar este objetivo, tenho a produção material como ponto de partida, sendo este, o modo como os indivíduos produzem em sociedade no atual estágio de desenvolvimento histórico. A importância desta consideração reside no fato de que não pretendo pesquisar a EF inserida na escola *x* ou *y* de algum município brasileiro, e sim, de localizar esta escola na totalidade da formação social em que ela se insere, totalidade esta que determina o trabalho pedagógico. Portanto, compreendo que a EF está imersa nas relações sociais de produção capitalista, respondendo aos imperativos do processo de produção de mercadorias.

A partir destes elementos explicitados, sistematizo um pressuposto que orienta meu estudo e encaminha o entendimento sobre o fenômeno em análise: o trabalho pedagógico da EF é síntese de múltiplas determinações, sendo estas de variado caráter e intensidade, constituindo-se em um “complexo articulado” de relações contraditórias organicamente vinculadas aos desdobramentos sociais, políticos, econômicos etc. Dessa forma, a EF situa-se no bojo das relações existentes nos embates presentes no desenvolvimento da luta de classe. Neste processo,

compreendo que ela está sempre sendo um elemento que responde aos imperativos do capital, assim como, em distinto grau e intensidade, do conjunto da classe trabalhadora. A partir deste movimento, há a possibilidade do trabalho pedagógico subjugar-se às condições materiais presentes no espaço escolar, se aproximando do que Souza (1999) entende por construção da ideologia. Neste processo, torna-se necessária, embora secundária ao capital, no que tange a sua inserção em meio escolar. Em contrapartida, existe a possibilidade de o trabalho pedagógico realizar um movimento de resistência, contribuindo com a construção da contra hegemonia, constituindo uma possibilidade de valorização da área e fortalecimento da organização política. Ao constituir esta argumentação, entendo a necessidade de aprofundar o estudo a respeito das múltiplas determinações que constituem o trabalho pedagógico da EF, perspectivando a constituição de um aprofundamento teórico a partir de distintos pontos.

Desdobra-se desta compreensão a seguinte problematização de pesquisa: *A partir de quais circunstâncias materiais se organiza e caracteriza o trabalho pedagógico da Educação Física frente ao processo de reordenamento do mundo do trabalho?*

Perspectivando contribuir com o entendimento que permeia meu objeto de estudo, considero, também, as demais questões: 1. O que constitui o trabalho pedagógico da EF?; 2. Qual a natureza e especificidade do trabalho pedagógico em geral e, especificamente, da EF levando em consideração sua inserção na escola pública?; 3. Qual a função social da EF no atual estágio de desenvolvimento histórico?; 4. Como se dá a produção de mais-valor no trabalho pedagógico da EF?.

A análise da EF inserida em âmbito escolar parte de uma compreensão da educação de modo mais amplo, entendendo-a no sentido da formação humana. Porém, sem o intuito de limitar a realização da discussão, entendo a importância de se tratar da questão educacional e, especificamente, da escola – pública – pelo fato desta ser, nas atuais relações sociais, o local privilegiado de transmissão sistematizada do conhecimento. Entendida assim, há na escola a socialização do saber científico, convertido em conteúdos escolares de modo que seja mais facilmente assimilável pelo conjunto dos estudantes. No tocante à EF, a delimitação da temática “apenas” ao meio escolar não pretende desconsiderar a existência das práticas corporais no meio não escolar, até porque, como bem demonstra Nozaki (1999, 2004), há um processo de desvalorização enquanto disciplina curricular e, em contrapartida, as práticas corporais realizadas fora do espaço escolar vêm recebendo uma carga valorativa positiva, ou seja, existe uma relação entre ambos campos de atuação.

Levando-se em conta o novo modelo de qualificação para o mundo do trabalho imposto pela globalização, percebemos a clara importância de algumas disciplinas

escolares estratégicas ao enquadramento do trabalhador. Seriam elas disciplinas que interagiriam na capacidade de raciocínio abstrato, que apostariam na formação para a interação em grupo, e que tentariam dar o aporte funcional dos conhecimentos mais recentemente desenvolvidos no campo tecnológico (Nozaki, 1999, p. 06).

Na sequência de sua análise, Nozaki (1999) compreende que disciplinas como Educação Artística e a EF são tidas como descartáveis, elementos de luxo, sendo entendidas como atividades esporádicas, vindo a ser oferecidas de modo extracurricular. Afirma que as transformações no mundo do trabalho acabam por demandar um trabalhador mais intelectualizado, vindo a dispensar a EF pelo fato dela lidar com a dimensão corporal e não intelectual da educação.

Dessa forma, para uma compreensão da EF *em si*, para além das relações pertinentes ao campo da educação formal, institucionalizada, escolar, haveria necessidade da constituição de outro estudo, fugindo daquilo que me interessa compreender.

Tendo a EF um amplo espectro de possibilidades para a venda da força de trabalho – universidades/faculdades, escolas, academias, clubes, recreação, hospitais, autônomo, esportes em geral, entre outros - encontro no campo escolar uma manifestação singular. Inserida nesta instituição social, manifesta um conjunto de relações contraditórias que requerem maior atenção. Sem intenção de limitar a compreensão deste fenômeno estudado, destaco, fundamentalmente, quatro pontos centrais para análise que ao longo do texto serão desdobrados: 1. Em um primeiro momento este trabalho se constitui como um meio para que o conjunto dos trabalhadores tenham condições de garantirem sua subsistência, frente ao recebimento de um salário, seja na condição de autônomo (*personal trainer*, etc.), empregado em uma empresa privada (escola esportiva, escola, faculdade, universidade particular e etc.) ou em um órgão público (escola ou universidade pública), etc.; 2. Em um segundo momento, entendo ser um meio necessário ao capital para a manutenção de sua hegemonia social, auxiliando na garantia de sua crescente taxa de lucro 3. Em um terceiro momento, delimitando o olhar para sua expressão no campo educacional, se apresenta como um elemento que contribui para a construção da ideologia (SOUZA, 1999) e, por fim; 4. Como possibilidade para construção da contra-hegemonia (idem, 1999)<sup>2</sup>. A fim de ilustrar o movimento entre o ponto de partida e o ponto de chegada, entendendo este como um (novo) ponto de partida saturado de determinações, considero que o trabalho pedagógico é síntese de múltiplas determinações, sendo estas de variado caráter e intensidade, constituindo-se como um complexo articulado de

---

<sup>2</sup> A ordem dos pontos aqui apresentados não possui interesse de hierarquização, apenas as dividi para organização argumentativa. Estes elementos serão tratados ao longo da tese. Importante considerar, também, que outras relações podem se estabelecer, entretanto, darei maior atenção a estas que foram referenciadas

relações contraditórias organicamente articuladas aos desdobramentos sociais, políticos, econômicos tendo, como finalidade, a transmissão do conhecimento sistematizado. Dessa compreensão, resulta a afirmação de que o trabalho pedagógico é o elemento central e articulador da EF ligada ao campo educacional, centralmente escolar. Estes quatro pontos acima referenciados se articulam a partir da posição que a EF ocupa no desenvolvimento da luta de classe, sendo uma relação em constante processo de transformação, respondendo aos desdobramentos históricos, “fruto de seu tempo”. Destaco, também, o fato de que estes quatro pontos apresentados não se excluem, pelo contrário, constituem uma relação de negação sendo, então, unidades no interior de um processo contraditório. Portanto, este estudo inscreve-se em um esforço de compreensão da EF – inserida em âmbito escolar – na realidade concreta das relações sociais de produção, mediadas, centralmente, pela categoria trabalho.

A partir da definição do objetivo, ou seja, da esfinge que me desafia com as palavras “decifra-me ou te devoro”<sup>3</sup>, encontro condições de analisar o trabalho pedagógico da EF, realizando um processo de aproximação e afastamento, afastamento e aproximação deste objeto de estudo. Assim, pretendo iniciar minha caminhada tendo em mente as palavras “conhece-te a ti mesmo”. O que quero dizer com isso? Soares (1986) diz que não é possível definir a especificidade da EF senão em relação ao conjunto das relações sociais - à totalidade da educação concebida em conjunto. Entendo que não há como compreender a EF em si mesma, e sim, nas relações que estabelece com outros elementos sociais.

Portanto, a fim de realizar o processo de “conhece-te a ti mesmo”, faz-se necessário o exame das relações de produção material no modo de produção capitalista, perspectivando encontrar o *ser* da EF, suas múltiplas determinações. Entretanto, objetivando uma aproximação a este “fim”, é preciso proceder um afastamento, analisando outros elementos que constituem este complexo de complexos que é a sociedade capitalista.

Para tanto, me apoio em Marx (2013) que, com a intenção de compreender e demonstrar – por meio de uma exposição sistemática de seus estudos – o movimento cíclico do capital, centralmente as suas crises, perspectivou alcançar condições de elaborar uma estratégia política de intervenção no real, para construir um instrumento de análise capaz de descortinar a “bruma luminosa de superstições e afirmações antigas” (BRECHET, 2011, p. 165), a fim de orientar o conjunto da classe trabalhadora na luta pela superação das relações de produção capitalistas.

---

<sup>3</sup> Em referência ao antigo mito grego da Esfinge de Tebas, na qual esta perguntava aos viajantes: “Qual o animal que de manhã tem quatro patas, ao entardecer tem duas e ao anoitecer tem três patas?” Ao proferir tal questão, dizia ainda: “Decifra-me, ou te devoro”.



Reside nesta consideração o fato de que, para Marx, a realização de um processo revolucionário só poderia se dar após uma profunda crise do capital.

A fim de compreender o *ser* do capital, Marx (2013) inicia sua exposição pela noção de riqueza, procedendo uma delimitação histórica no sentido de que pretende compreender a riqueza em uma dada sociedade: a sociedade capitalista. Com esta delimitação, diz Marx (2013, p. 113) que “A riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘enorme coleção de mercadorias’, e a mercadoria individual como sua forma elementar”. Ao delimitar seu objeto de análise inserido em determinadas relações sociais, inicia o estudo da mercadoria pelos dois fatores que a constituem: valor de uso e valor. Aqui, analisa a mercadoria individualmente, entretanto, para que seja possível aprofundar a compreensão a respeito dos elementos que não se mostram imediatamente, é preciso inserir na análise da mercadoria, as relações que a mesma estabelece no processo de troca.

Marx desenvolveu um profundo estudo do vínculo entre as forças produtivas e as relações de produção, para alcançar condições de expor sua compreensão a respeito do modo de produção capitalista. No movimento entre estes dois polos encontra-se o trabalho, sendo este o elemento básico da sociedade humana; elemento cujo desenvolvimento determina, em última instância, de acordo com Rubin (1987), todo o desenvolvimento da sociedade.

Demonstra Marx (1989, p. 62), que as relações sociais são produzidas pelos homens a partir de determinadas relações de produção, ou seja, as relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Assim, por meio de novas forças produtivas, os homens mudam o seu modo de produção e, assim, mudam todas as suas relações sociais. Como este nos diz, “O moinho de mão dar-vos-á a sociedade com o suserano; o moinho a vapor, a sociedade com o capitalista”.

As distintas formas como as mercadorias foram/são produzidas por meio do trabalho humano (seja livre, escravo, servil ou assalariado) é o que distingue as distintas épocas econômicas. Ou seja, o modo como o trabalho é realizado indica o grau de desenvolvimento da força de trabalho<sup>4</sup>, assim como as condições sociais nas quais se trabalha. No modo de produção capitalista, a produção se caracteriza pelo trabalho assalariado. Desta forma, o trabalho é parte fundamental no processo de desenvolvimento histórico da sociedade.

---

<sup>4</sup> Ao analisar a forma burguesa de sociedade, Marx entende por força de trabalho o complexo das capacidades físicas e intelectuais existentes no ser humano e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo (MARX, 2013). Entretanto, ao complexificar a análise a respeito da mercadoria, entende que a força de trabalho é uma mercadoria especial para o capitalista. Questão que será desdobrada nas próximas páginas.

Percebe-se, com a exposição acima, a proximidade existente entre as forças produtivas e as relações de produção e, a partir disto, compreende-se que aquilo que os indivíduos são depende das condições materiais de sua própria produção. Nesta perspectiva, “[...] tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também com *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87). Estas relações humanas estão encobertas por relações entre *coisas*<sup>5</sup>, e, assim, as relações sociais de produção assumem a forma de *coisas*, expressando-se unicamente desse modo. Na análise marxiana, a estrutura da economia leva as *coisas* a desempenharem um papel social particular e extremamente importante e, portanto, a adquirir propriedades sociais específicas. “Assim, as relações sociais de produção não são apenas “simbolizadas” por coisas, mas realizam-se através de coisas” (RUBIN, 1987, p. 26). Por isso, as “coisas” ganham vida, “enfeitando” o mundo.

Do conjunto destas relações entre as forças produtivas e relações de produção resulta, entre outros, que as condições materiais de produção se expressam de distintas formas, variando de acordo com o pertencimento de classe e este, de acordo com Lukács (2003), determina-se segundo a posição no processo de produção. Para a classe trabalhadora, sua condição material se organiza a partir da venda da força de trabalho, materializado no trabalho assalariado, a fim de alcançarem condições de subsistência para revender sua força de trabalho e, para a burguesia, pela exploração da venda da força de trabalho. Questão que será melhor detalhada ao longo deste estudo.

Retornando à exposição a respeito da mercadoria, demonstrei que para Marx (2013) ela se constitui pelo valor de uso e valor. O valor de uso, ao efetivar-se apenas no uso ou consumo da mercadoria, constitui-se em suporte material do valor de troca. Assim, entende-se o valor de troca como expressão/manifestação do valor da mercadoria. Em outras palavras, o valor de cada mercadoria torna-se visível como valor de troca quando estas se confrontam no ato de troca, no que é denominado de “a esfera da circulação de mercadorias”. Pressupõe Marx (2013) que, no ato de troca entre as mercadorias – sendo diferentes valores de uso – elas se aproximam tendo algo em comum: o fato de serem todas produtos do trabalho humano.

Mas que trabalho é esse a que Marx (2013) faz referência? Pelo fato da mercadoria (unidade contraditória) possuir um duplo caráter (valor de uso e valor), o trabalho que a produz tem duplo caráter. Primeiramente, todo trabalho é uma atividade produtiva de um determinado

---

<sup>5</sup> Por “coisas” entende-se que sejam os produtos do trabalho humano que, nesta análise, tornam-se mercadorias.

tipo que visa um objetivo específico/determinado, considerado assim, é um “trabalho útil” ou “trabalho concreto” (MARX, 2013) que, por sua vez, produz um valor de uso. Em segundo lugar, todo e qualquer ato de trabalho pode ser considerado de modo independente de suas características específicas, simplesmente como dispêndio de força de trabalho. Este dispêndio de força de trabalho que cria valores é denominado de “trabalho abstrato”. Assim, entende-se por valor, o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de mercadorias. Trabalho concreto e trabalho abstrato são a mesma atividade considerada em distintos aspectos. Afirma Marx (2013, p. 124) ao analisar o duplo caráter do trabalho representado nas mercadorias, que

Todo trabalho humano é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso.

A fim de esclarecer como se dá a igualação no momento da troca entre os distintos valores de uso, é preciso discorrer acerca do trabalho abstrato, pelo fato de ser por meio deste que se forma o valor. Sendo valor das mercadorias formado pelo tempo de trabalho médio socialmente necessário<sup>6</sup> para sua produção, entende-se que assim é possível igualar o valor de distintas mercadorias. Entretanto, há uma mercadoria que possui uma característica especial, distinta de todas as outras. Nas palavras de Marx (2013, p. 242), há uma mercadoria “[...] cujo próprio valor possuísse a característica peculiar de ser fonte de valor, cujo próprio consumo fosse, portanto, objetivação de trabalho e, por conseguinte, criação de valor” (MARX, 2013, p. 242), sendo esta a mercadoria força de trabalho.

Ao discorrer sobre a compra e a venda da força de trabalho – uma troca de mercadorias – Marx (2013) expõe que esta força pode aparecer como mercadoria no mercado de trabalho ao ser colocada à venda, ou quando é vendida pelo seu próprio possuidor, pela pessoa da qual ela é a força de trabalho. Para isso, seu possuidor tem de dispor dela, sendo o livre proprietário de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa. “Ele e o possuidor de dinheiro se encontram no mercado e estabelecem uma relação mútua como iguais possuidores de mercadorias, com a única diferença de que um é comprador e o outro, vendedor, sendo ambos, portanto, pessoas

---

<sup>6</sup> Nas palavras de Marx (2013), este considera que “[...] o tempo de trabalho socialmente necessário é o tempo de trabalho necessário à produção de qualquer valor de uso sob as condições de produção normais em uma determinada sociedade e com o grau médio de habilidade e de intensidade de trabalho predominantes nessa sociedade [...]. O que determina exclusivamente a magnitude do valor de qualquer produto é, portanto, a quantidade de trabalho socialmente necessário ou o tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção”.

juridicamente iguais” (MARX, 2013, p. 242). A continuidade desta relação exige que o proprietário da força de trabalho à venda por um período determinado, caso contrário, se ele a vender inteiramente, de uma vez por todas, vende a si mesmo, transformando a si próprio de homem livre a escravo, “[...] de um possuidor de mercadoria numa mercadoria” (MARX, 2013, p. 242).

Em outras palavras, a força de trabalho transforma-se em mercadoria que agrega valor à outra mercadoria qualquer. Para que esta relação de compra e venda da força de trabalho se efetive, o possuidor desta força, em vez de vender mercadorias em que seu trabalho se objetivou, deve “[...] oferecer como mercadoria à venda sua própria força de trabalho, que existe apenas em sua corporeidade viva” (MARX, 2013, p. 234). Em **Trabalho assalariado e capital** (1982, p. 63), Marx afirma que a “força de trabalho é, assim, uma mercadoria que seu possuidor, o assalariado, vende ao capital”, e conclui com a seguinte pergunta, por ele mesmo respondida: “Por que a vende? Para viver”.

A compreensão deste movimento existente no modo de produção capitalista se faz de fundamental importância para a realização da discussão aqui proposta. A educação, a escola e a EF são partes constitutivas desta sociedade tendo uma função social a ser realizada. Sua criação possui desdobramentos históricos que respondem aos interesses sociais hegemônicos, mesmo que, ao longo do processo histórico, tenham sido, também, apropriados por interesses contra hegemônicos, transformando-se em instrumentos de luta e resistência. De acordo com Neves e Sant’Anna (2005, p. 29), a escola no capitalismo “[...] torna-se importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia, ou pedagogia da conservação, e, concomitantemente, em veículo que limita e emperra a construção e a veiculação de uma pedagogia da contra-hegemonia”. Assim, a escola responde aos interesses hegemônicos no sentido da produção da mercadoria força de trabalho.

Como pano de fundo deste debate coloca-se a categoria marxiana da luta de classes à qual perspectiva a existência de interesses antagônicos e irreconciliáveis em disputa em âmbito social. De acordo com esta formulação, a história de todas as sociedades – centralmente aquelas a que se tem conhecimento histórico – é a história de lutas de classe (MARX, ENGELS, 2003). Neste ponto, a obra “Vida de Galileu” auxilia com a seguinte passagem:

Ora, a parte maior da população é conservada, pelos seus príncipes, donos de terra e padres, numa bruma luminosa de superstições e afirmações antigas, que encobre as maquinações dessa gente. A miséria de muitos é velha como as montanhas, e, segundo os púlpitos e as cátedras, ela é indestrutível, como as montanhas (BRECHT, 2011, p. 164).

No atual momento histórico, diferente do vivido por Galileu, não são mais os príncipes e reis que encobrem seus interesses em uma bruma luminosa de superstições, e sim, uma determinada classe social: a burguesia. A complexidade das relações que se manifestam nos distintos períodos históricos deve ser colocada em análise, todavia, ela se mantém como categoria fundamental para a compreensão da realidade – histórica – atual.

No modo de produção capitalista, a força de trabalho torna-se uma mercadoria de grande importância em função de sua excepcional particularidade de criar valor, sendo uma mercadoria que cria um valor maior do que ela própria possui, uma mercadoria que cria mercadorias. O trabalho pedagógico, entendido enquanto um trabalho concreto (podendo ser produtivo ou não produtivo), realizado no conjunto de relações escolares e, especificamente, na aula, contribui com a formação de outra mercadoria a fim de responder aos anseios do capital a respeito do contingente necessário de trabalhadores frente à demanda do mercado de trabalho. O debate a respeito da categoria trabalho e, conseqüentemente, do trabalho pedagógico exige maior aprofundamento. Saviani (2013) considera que, tanto quanto o trabalho, a educação também é um fenômeno próprio dos seres humanos sendo ela própria um processo de trabalho. Para este autor, o processo de produção da existência implica na garantia da subsistência material com a produção, em escalas cada vez maiores, de bens materiais. Este processo pode ser traduzido na rubrica “trabalho material”. Em contrapartida, a fim de realizar sua produção material, é necessário antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Tal representação “[...] inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) (SAVIANI, 2013, p. 12). Ao se tornarem objetos de preocupação explícita e direta, estes aspectos abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida na rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção do saber, seja sobre a natureza, ou sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Na sequência de sua consideração, considera que a educação se situa nessa categoria de trabalho não material. Importa, porém, distinguir, na produção não material, duas modalidades: 1. Toda atividade em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. “Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção” (SAVIANI, 2013, p. 12); 2. Em segundo lugar, faz referência às atividades em que o produto não se separa do ato de produção, ou seja, não ocorre o intervalo observado no caso anterior, portanto, o ato de produção e o de consumo imbricam-se<sup>7</sup>. Portanto, é nessa

---

<sup>7</sup> Esclarece ainda mais esta questão com a seguinte consideração: “Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo.

segunda modalidade do trabalho não material que se situa a educação e, conseqüentemente, o trabalho pedagógico. Por fim, esclarece Saviani que é possível afirmar ser esta a natureza da educação.

Essa conjuntura brevemente exposta deve ser entendida como uma construção histórica. Porém, cabe apontar que o modo de produção capitalista, ao constituir-se como uma sociedade dividida em distintas classes sociais – fundamentalmente a dos detentores dos meios de produção e aqueles que vendem sua força de trabalho – com interesses antagônicos e irreconciliáveis, organiza sua produção sob a lógica do trabalho assalariado. Neste processo, concordo com Frigotto (2002) quando afirma que, sob o capitalismo, o trabalho aliena e mutila a vida dos trabalhadores.

As relações de produção capitalista organizam-se a partir da contradição capital-trabalho, na qual os interesses particulares dos detentores dos meios de produção, elevam-se sobre as necessidades humanas subjugando aqueles que, para garantirem sua sobrevivência, tem para vender no mercado a única mercadoria que possuem: sua própria força de trabalho. Esta contradição estende-se ao âmbito educacional, e será discutida posteriormente, no entanto, cabe pontuar a relação existente entre o processo de produção de mercadorias, a necessidade humana da divisão do trabalho, a apropriação privada da terra entre outras situações que desencadearam na formação de uma sociedade dividida em classes que ainda perdura. As relações existentes nesta contradição requerem uma análise aprofundada, a fim de que possa ser exposta a questão, por exemplo, da alienação do trabalho e da fetichização da mercadoria, em acordo com a perspectiva marxiana.

Destas considerações realizadas, eleva-se como central a EF inserida no contexto escolar, especificamente na escola pública, a fim de discutir a respeito das determinações que constituem o trabalho pedagógico em geral e especificamente desta área do conhecimento. Ou seja, frente a esta exposição, entendo que o trabalho pedagógico da EF é determinado pelas condições materiais de produção capitalista, tendo como centralidade a relação de produção e reprodução da força de trabalho. Esse processo de determinação é, diga-se, uma via de duas mãos, visto que o trabalho pedagógico ao mesmo tempo em que é determinado, determina. Na análise marxiana, como fora exposto anteriormente, entende-se que o que os indivíduos são depende das condições materiais de sua produção. A produção da existência no capitalismo se

---

Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)” (SAVIANI, 2013, p. 12).

dá, para a classe trabalhadora, por meio da venda da força de trabalho – por parte dos professores – para que o trabalhador receba o pagamento (na forma de salário) pela venda de sua mercadoria (força de trabalho) e, com esse salário, possa garantir sua subsistência. A venda da força de trabalho tem este caráter para o trabalhador, entretanto, para o comprador dela é interesse que este trabalho incorpore valor à mercadoria. No caso do trabalho pedagógico – no que se configura para a análise aqui realizada - também há venda da força de trabalho, para que, em troca, os trabalhadores tenham condições de sobrevivência. Nesse sentido, é um meio de subsistência destes trabalhadores, uma determinada forma de exteriorizarem sua vida, um determinado modo de vida. Estas formas de exteriorização da vida respondem a distintas determinações, sendo estas políticas, econômicas, sociais e etc., que se expressam de variadas maneiras frente às condições materiais de sua produção.

O entendimento a respeito do trabalho pedagógico requer aprofundamento, visto as relações que se estabelecem neste fenômeno social não serem estanques, fixas, imóveis. Pelo contrário, ao responderem às condições materiais do modo de produção capitalista, estão em constante transformações. A fim de alcançar este entendimento, Freitas (1995) pontua três elementos que o constituem, sendo: o projeto histórico, a teoria educacional e a teoria pedagógica. O projeto histórico – hegemônico, frente à existência de distintos projetos – orienta a estrutura organizativa da escola e as mediações necessárias frente a uma concepção de mundo, de sociedade e de ser humano centrado no elemento que produz a existência humana: o trabalho. De acordo com Freitas (1995, p. 93), a teoria educacional “[...] formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar [...]”, assim como, os próprios fins da educação e, a teoria pedagógica, “[...] trata do trabalho pedagógico, formulando princípios norteadores” (FREITAS, 1995, p. 93). Deste modo, a teoria pedagógica procura as regularidades subjacentes ao trabalho pedagógico, com o apoio das disciplinas que mantém estreita relação com o fenômeno educacional, e com base nas metodologias específicas destinadas ao ensino dos conteúdos escolares.

Destes três elementos, entendo haver um desdobramento a ser destacado. Ao considerar a existência de distintos projetos históricos em disputa, há a possibilidade<sup>8</sup> dos indivíduos –

---

<sup>8</sup> Entendo como uma possibilidade pela seguinte razão: o trabalho pedagógico sempre é a expressão do projeto histórico do indivíduo que o realiza, seja de modo consciente ou não. Entretanto, em uma situação específica, por exemplo, em uma escola pertencente à iniciativa privada, o trabalho pedagógico recebe um alto controle por parte da gestão escolar, limitando a possibilidade de o professor expressar seus objetivos enquanto sujeito histórico pois, este precisa, em primeiro lugar, garantir as condições materiais de subsistência por meio da venda da força de trabalho, respondendo positivamente ao cumprimento da religiosidade do capital.

neste caso os professores – construirão por meio de seu trabalho o projeto que for compatível com sua consciência de classe. Este movimento se expressa por meio da definição dos objetivos, assim como, no método de exposição dos conteúdos trabalhados. Não perspectivo, com esta consideração, realizar um juízo de valor entre os professores pretendendo mapear aqueles que possuem um trabalho pedagógico que compactue com a manutenção do *status quo* e, aqueles que constroem relações que apontem para a superação destas, pontuando a existência de um trabalho pedagógico ideológico e, outro, contra hegemônico de modo mecânico. Ao tomar tal postura analítica, daria margem a um entendimento binário, em uma clara posição antidialética. O interesse coloca-se no fato de pensar este trabalho entendendo que, mesmo que os interesses dos professores sejam determinados pelas condições de produção de sua existência – pelo trabalho assalariado, alienado – existe a possibilidade de esses optarem por romper com esta situação, a partir dos limites que sua inserção social lhe permite. Conforme demonstra Iasi (1999), o processo de consciência é entendido como um desenvolvimento dialético, em que cada momento particular traz em si os elementos de sua superação, onde as formas já incluem contradições que ao amadurecerem remetem a consciência para distintas formas e contradições, de modo que o movimento se expressa em um processo que contem saltos e recuos.

A fim de aprofundar a discussão a respeito do desenvolvimento histórico de uma fundamental instituição social na sociabilidade burguesa – a escola – apresento previamente dados referentes a realidade brasileira para retoma-los ao longo da discussão. Embora a análise parta do movimento em geral, a escola em seu devir histórico e não especificamente no Brasil, se faz necessário iniciar a exposição de elementos referentes a realidade do trabalho pedagógico no qual objetivo desvendar. Ao considerar os dados da realidade como ponto de partida, retomo a análise teórica de um conjunto de autores para demonstrar o processo histórico e seus desdobramentos sociais e políticos, que desencadearam nesta situação, a entendendo como transitória, em constante movimento.

Freitas (1995), ao centrar seus estudos no processo de seriação ao longo do ensino fundamental, compreende haver a existência de um processo que denomina de manutenção e eliminação<sup>9</sup>. Percebo que ao longo do processo de seriação há uma crescente evasão escolar, como os dados abaixo muito bem demonstram. A exposição destes dados disponibilizados pelo Censo Escolar (MEC, 2017), possibilitam uma aproximação com a situação brasileira que, para a análise do trabalho pedagógico da EF, se faz de fundamental importância, visto que este trabalho não é realizado em uma escola descontextualizada, a-histórica, livre dos determinantes

---

<sup>9</sup> A exposição desta análise realizada pelo autor será tratada em próximo capítulo.



sociais. Pelo contrário, ela responde aos interesses sociais hegemônicos e cumpre uma função que, como pretendo demonstrar, segue de vento em popa<sup>10</sup>.

Conforme consta no Censo Escolar de 2017, o país conta com 184,1 mil escolas de educação básica, sendo que 2/3 destas (112,9 mil) estão sob responsabilidade dos municípios. A maior parte das escolas (67,0%) está localizada em áreas urbanas e 71,5% ofertam o ensino fundamental, sendo o ensino médio ofertado por apenas 15,5% das escolas, e a participação da rede privada passou de 21,5% em 2016 para 21,7% em 2017. Apresento, abaixo, dados referentes aos distintos níveis educacionais.

Em relação a Educação Infantil, há 116,5 mil escolas, sendo 71,5% de responsabilidade da rede municipal e 27,7% da rede privada. Deste montante, 61,1% destas tem banheiro adequado e apenas 33,9% possuem berçário. A infraestrutura necessária para estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, encontra-se em apenas 26,1% das escolas, assim como, apenas 32,1% possuem banheiro adequado. Com relação a abastecimento de água, energia e saneamento, 8,5% das escolas não dispõem de nenhum destes recursos.

Ao expor os dados referentes ao Ensino Fundamental, informam a existência de 131,6 mil escolas. Destas, 115,3 mil oferecem etapas dos anos iniciais e 62,4 mil dos anos finais. A principal rede responsável pelo ensino fundamental é a municipal (64,0%), sendo responsável por 69,8% das escolas de anos iniciais e de 47,2% das escolas de anos finais. Bibliotecas e/ou sala de leitura está presente em 54,3% das escolas, assim como, apenas 11,5% possuem laboratório de ciências e laboratório de informática encontra-se em apenas 46,8% das escolas. Um dado que chama atenção é em relação ao fato de que apenas 46,6% das escolas possuem rede de esgoto, 52,3% dispõem de fossa e em 6,1% das escolas não existe sistema de esgoto sanitário. Entretanto, a ausência de esgoto sanitário é mais frequente na região norte do país. Outro importante dado é referente ao fato de que 67,5% destas escolas possuem pátio (seja coberto ou descoberto), e apenas 41,2% possuem quadra poliesportiva. Por fim, cabe expor que 10% das escolas não possuem pelo menos um dos recursos básicos de infraestrutura (água, energia e esgoto).

Referente ao Ensino Médio, este nível é oferecido em 28,5 mil escolas, sendo que 68,2% são de responsabilidade da rede estadual e 29,0% da rede privada, o restante se divide entre a rede municipal e federal. Bibliotecas ou salas de leitura estão presentes em 88,0%. Quadras de esportes (cobertas ou descobertas), constam em 76,9%, assim como, escolas que possuem pátio

---

<sup>10</sup> A expressão popular *de vento em popa* é usada para representar a ideia de que algo está correndo bem, com sucesso e que não poderia estar em melhor situação.

(coberto ou descoberto), constituem um total de 80,9% e laboratório de informática está disponível em 79,9%.

Após a exposição destes elementos referentes às condições materiais das escolas, apresento dados demonstrativos da quantidade de matrículas no ensino infantil, fundamental e médio. Assim, neste universo de 184,1 mil escolas, encontram-se matriculados 48,6 milhões de estudantes. Este montante de matrículas está disposto do seguinte modo: 1. Rede municipal conta com 47,5%; 2. Rede estadual participa com 33,4%; 3. A rede privada tem uma participação de 18,3% e; 4. A rede federal conta com uma margem inferior a 1%.

Em relação à quantidade de matrículas referentes à Educação Infantil, consta um crescimento de 11,8% de 2013 a 2017, chegando a 8,5 milhões. A maior parte destas matrículas estão divididas entre as redes municipal e privada sendo, respectivamente, 71,5% e 27,8%. Ao olhar para o Ensino Fundamental, encontra-se um total de 27,3 milhões de matrículas, sendo distribuídas em 15,328,540 nos anos iniciais e 12,019,540 nos anos finais. Ao Ensino Médio, consta um total de 7,9 milhões de matrículas, sendo uma considerável queda no número total de matrículas em relação aos anos finais do Ensino Fundamental.

Outra importante consideração deste montante total de estudantes que se encontra no conjunto das escolas brasileiras, é constatada pelo número de matrículas de estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades estar crescendo substancialmente e, como demonstra o Censo, o percentual de estudantes dessa faixa etária incluídos em classes comuns é de 90,9%.

Em um universo de 184,1 mil escolas, com um conjunto de 48,6 milhões de estudantes matriculados, atuam 2,2 milhões de professores, distribuídos do seguinte modo: 1. Educação Infantil: 557.541; 2. Anos iniciais: 761.737; 3. Anos finais: 764.731 e; 4. Ensino Médio: 509.814.

Conforme exposto no Censo (2017), há uma concentração de docentes nas faixas etárias de 30 a 39 anos (34,5%) e de 40 a 49 anos (31,2%). Professores com até 24 anos somam 4,2% do total e, aqueles com idade acima dos 60 anos, correspondem a 3,2%. As professoras são maioria na educação básica, tendo participação de 80,0% do conjunto total. Destas, 52,2% possuem mais de 40 anos. Em relação à distribuição nas distintas redes de ensino, demonstram que 79,3% do conjunto total dos professores trabalham na rede pública – seja federal, estadual ou municipal. A rede privada emprega 24,3% dos professores.

Em relação à formação do conjunto dos professores, 78,4% dos que atuam na educação básica possuem nível superior completo sendo que, destes, 94,7 possuem curso de licenciatura. Há um contingente de 142.495 professores (6,5%) que estão com o nível superior ainda em

andamento. Professores com bacharelado totalizam 4,2%, com ensino médio completo (normal/magistério) participam com 10,4% e, professores com ensino fundamental, participam com 0,3%. Em relação aos professores com pós-graduação, os estados do Espírito Santo e Paraná se destacam. Em todos os municípios do Espírito Santo, mais de 50% dos docentes possuem pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu*. No Paraná, o mesmo ocorre para 98,2 dos municípios. Em relação à formação continuada, Espírito Santo, Paraná e Santa Catarina se destacam. Nos dois primeiros estados, em todos os municípios, mais de 30% dos docentes realizaram cursos de formação continuada e, em Santa Catarina, o mesmo ocorre para 97,6% dos municípios.

Ao tratar da formação de professores, cabe pontuar elemento que demonstra a realidade a respeito da formação inicial. Neste sentido, afirma Arelaro (2016, p. 55) que;

É necessário atentar também, o que vem acontecendo com a formação dos professores, em nível superior no Brasil. Diferentemente da educação básica, em que 88% do atendimento está sob a responsabilidade das esferas públicas, o ensino superior privado no Brasil é majoritário e o processo de privatização, avassalador. Assim, o ensino superior privado, representa 75% das matrículas, ao passo que o ensino superior público é responsável, apenas, por 25% delas. No estado de São Paulo, estado mais rico da Federação, esta proporção é mais alta ainda, representando as seis universidades públicas no estado apenas 9% do total das matrículas.

A importância dessa exposição reside no fato de que é nesta escola, com estes estudantes e professores, que pretendo compreender as múltiplas determinações que constituem e caracterizam o trabalho pedagógico da EF. Portanto, pensar o trabalho pedagógico é preciso ter em consideração o fato de que é um trabalho que se constitui no movimento de sua realização, ou seja, ao mesmo tempo que o trabalho pedagógico seja um, ele é vários. Adiante, com esta afirmação, o fato de que é preciso tomar certo cuidado com as generalizações, visto que em cada cidade brasileira há uma escola diferente das demais, com professores diferentes dos demais, e com estudantes diferentes dos demais. Assim, o trabalho realizado em cada escola é, e não é o mesmo. Questão que pretendo esclarecer ao longo da análise. Por mais que estes dados demonstrem uma parte da realidade, é uma aproximação necessária de ser realizada.

Por fim, parafraseando – poeticamente - Marx (2007) em sua 11ª tese sobre Feuerbach<sup>11</sup>, retorno ao início deste primeiro capítulo, fazendo referência a algo que parecia ter esquecido, quer dizer, ao trecho da letra da canção **Alucinação**, de Belchior. Com isso, demonstro meu

---

<sup>11</sup> “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras, porém, o que importa é transformá-lo (MARX, 2007, p. 539).

entendimento de que a constituição do conhecimento científico passa, necessariamente, por amar e transformar as coisas.

## CAPÍTULO 1 – AS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES: O MOVIMENTO DE APREENSÃO DA REALIDADE CONCRETA

Para além de uma análise linguística da obra marxiana interessa aqui é a exposição do que são as múltiplas determinações. Isto se deve ao fato de que conhecer algo (um objeto ou fenômeno social) é conhecer as suas determinações e a pesquisa, é a busca por estas mesmas. Em outras palavras, investigar é buscar as determinações do objeto, e o conhecimento sobre este é tanto maior quanto mais for “saturado de determinações”. Portanto, perspectivado demonstrar o que é “determinação” e, em seguida, o movimento metódico que permite o seu apanhar. A realização dessas considerações exige um movimento analítico de abstração que remete à compreensão de categorias fundamentais ao materialismo histórico e dialético como, por exemplo: totalidade, contradição e mediação. Então, o percurso que aqui realize está estruturado da seguinte maneira: 1. Exponho elementos que demonstram como se dá a produção do conhecimento no marco conceitual do materialismo histórico e dialético, por meio do entendimento de que a investigação parte da aparência do fenômeno e, por aproximações sucessivas, se busca alcançar sua essência, seus fundamentos, sua raiz; 2. A compreensão marxiana da sociedade como uma totalidade, um todo orgânico e articulado, um processo, tendo como motor de seu movimento a contradição, por meio das mediações existentes entre seus elementos constitutivos e; 3. Por fim, a compreensão das determinações e o modo no qual entendo ser possível “o seu apanhar”.

### 1. A produção do conhecimento

Ao compreender que o todo é cognoscível<sup>12</sup> – por meio das mediações que se estabelecem entre os elementos o que constitui – Marx (2011) demonstra o caminho a ser percorrido no processo de produção do conhecimento pelo homem<sup>13</sup>, visto que a teoria é, para este, a reprodução ideal do movimento do real. Tal consideração, exposta nos **Grundrisse**, no item “O método da economia política”, é de grande importância. Neste texto é explicitado o caminho investigativo para se estabelecer a relação com o objeto investigado. Ao considerar a respeito deste texto marxiano, Barata Moura (1997) considera que Marx trata de lembrar que

---

<sup>12</sup> Para Marx, a tese de que a realidade pode ser compreendida em sua totalidade é de grande importância, visto que, deste modo, a realidade pode ser transformada em sua totalidade – possibilidade revolucionária.

<sup>13</sup> Para Marx, a utilização do termo “homem” diz respeito ao “ser genérico”, ou seja, ao faz referência ao ser humano de modo geral.

parece incondicionalmente correto começar pelo real e concreto, no entanto, é preciso atentar para o fato de que este princípio, entendido de modo simples e imediato traz consigo inevitavelmente a falsidade, caso se confunda o inicial – concreto – com um afinal – abstrato – isto é, caso não se aperceba a multiplicidade real que o concreto no seu seio carrega, seja como determinações ou relações. O ponto de partida para Marx – o concreto, a realidade empírica – é a expressão fenomênica do real, sua aparência, sua materialidade imediata. Esta expressão não corresponde à essência do objeto, ele sinaliza elementos que precisam ser superados. Uma breve consideração: a descrição, sistematização e a “organização da empiria” são importantes, embora não constituem a essência. Ou seja, a aparência é um marco, um indicativo de processos que estão “por trás”.

Quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidades e campo, na orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc. Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social da produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos conhecimento de que isso é falso. **A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem.** Por seu lado, essas classes são uma expressão vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos à conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações mais simples (MARX, 2011, p. ver página – grifos meus).

Além do ponto de partida, aparecem categorias fundamentais para a compreensão da realidade: abstração e totalidade. Para Marx, cabe à razão – por meio das abstrações – superar o ponto inicial sendo, este ponto, carente de elementos que o expliquem. Segundo uma pequena consideração exposta em “O Capital” (2013, p. 78), afirma que na análise das formas econômicas não há como recorrer ao uso de microscópios nem reagentes químicos. “A força da abstração deve substituir-se a ambos”. Deste modo, “negar” a empiria exige, necessariamente, o recurso à abstração.

Saviani (2012, p. 60) auxilia nesta questão ao compreender que: “Partindo dessa representação primeira do objeto, chega-se por meio da análise dos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples”. E Kuenzer (2016), a respeito do processo de produção do conhecimento, salienta ser este o resultado da reprodução da realidade no pensamento, dado por meio da atividade humana. Prossegue afirmando que só se conhece aquilo que é objeto da atividade dos seres humanos, por isso, a produção do conhecimento não pode se resolver

teoricamente, “[...] pelo trabalho intelectual, e sim através do confronto entre teoria e prática, do qual emergem novas sínteses com potencial transformador da realidade (KUENZER, 2016, p. 06)<sup>14</sup>. Ao mesmo tempo, a prática não fala por si mesma, visto que a realidade não se deixa relevar por meio da observação imediata. É preciso ver para além das aparências, pois estas mostram apenas os fatos superficiais e aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento. “Para conhecer é preciso superar o que é aparente, para compreender as relações, [...], as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento” (KUENZER, 2016, p. 07).

Destas considerações da obra marxiana, compreendo que é por meio das abstrações que se torna possível “abandonar” o geral (carente de determinações). Assim, se identifica outros processos que estão conectados e que deverão ser analisados em sua expressão fenomênica. Alcançado este patamar analítico, é feito o processo inverso – segundo momento - retornando ao objeto pela via da síntese, entendendo-o como uma rica totalidade de determinações. Este segundo movimento, requer o auxílio do estudo da história, a fim de compreender o processo de gênese e desenvolvimento do objeto em questão. Neste sentido, diz Marx (2011, p. 55) que, chegados a esse ponto, é necessário realizar a viagem de volta, “[...] até dar de novo com a população, mas desta vez não como uma representação caótica do todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas”.

Aqui, portanto, o pesquisador reconstrói o caminho de volta à empiria de onde partiu. Não há uma alteração da empiria, porém, a expressão fenomênica é compreendida em uma dimensão que, inicialmente, não era percebida. Das abstrações mais gerais às abstrações mais tênues, o pensamento opera um movimento de saturar de determinações a expressão fenomênica inicial. Para o que interessa neste tópico, chego a uma importante consideração: no caminho de volta, encontra-se as determinações.

Duarte (2003) auxilia nesta consideração ao demonstrar o que Marx (2011) pretendeu ao afirmar que a “população é uma abstração, ao desprezar, por exemplo, as classes que a compõem”.

Lembremos que Marx está se referindo-se à análise econômica de um país. Nesse caso, tomar como ponto de partida a população, isto é, a população em geral, cujo único elemento comum a todos os membros dessa população é o fato de pertencerem ao mesmo país, pouco ou nada diz sobre a realidade econômica desse país se não for levado em consideração que essa população não é homogênea, mas composta por

---

<sup>14</sup> Aqui emerge a concepção de práxis: atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade. Conforme Sanches Vázquez (2011), esta atividade é prática, na medida em que a teoria, como guia da ação orienta a atividade humana, e é teórica na medida em que esta atividade é realizada de modo consciente, objetiva um fim.

classes sociais. O termo abstração aparece aí como sinônimo de uma ideia que não corresponde à complexidade do conteúdo da realidade (DUARTE, 2003, p. 56).

Portanto, assumir como ponto de partida da análise a população significa partir de uma “representação caótica do todo”. Se esta representação primeira não é capaz de demonstrar adequadamente esse todo, é preciso passar a seguinte análise: sendo a população composta por classes sociais, é preciso analisá-las, entretanto, isto só é possível ao se analisar o trabalho assalariado e o capital. Por sua vez, o capital só pode ser compreendido por meio de uma análise do trabalho assalariado, sendo que a relação entre ambos é mediada pelo valor, “[...] isto é, pelo valor de troca que, juntamente com o valor de uso, compõe a mercadoria; por sua vez, a troca entre mercadorias é mediada, no mercado [pelo] dinheiro, mediante o qual é estabelecido o preço das mercadorias” (DUARTE, 2000, p. 57). Partiu-se da população – representação caótica do todo – às categorias mais simples, às determinações mais simples, isto é, ao valor que mediatiza a troca de mercadorias e mediatiza a venda da força de trabalho (DUARTE, 2000).

A relação existente entre as determinações e a imediatividade do objeto, é a de que estas são de múltiplas ordens e encontram-se metamorfoseadas no objeto, constituindo-se em um todo articulado, ou seja, um complexo de relações. Portanto, entendendo estarem em constante relação, não basta, na constituição da análise, uma simples somatória das partes para tentar alcançar a compreensão do todo. O processo é mais complexo pois, para a reconstrução do todo no pensamento, é preciso encontrar as relações estabelecidas entre elas, entre as determinações: há que se encontrar as mediações. O entendimento de determinações não pressupõe um objeto pronto e acabado, pelo contrário, pressupõe uma realidade como processo que se desenvolve historicamente.

Em acordo com o “método em Marx”, o processo do conhecimento pode ser entendido como o ascender do imediato ao mediato, por meio das abstrações. Assim, o conhecimento busca encontrar as determinações, identificando as relações – mediações – entre estas, a fim de ultrapassar o imediatismo, a aparência fenomênica. Ao “final do processo”, tem-se a impressão de que foi o próprio pensamento que construiu a concreção, entretanto, esta já estava no movimento do real, como afirmei linhas acima. Ao pensamento cabe, apenas, sua reprodução ideal. Nos esclarece esta questão, ainda mais, a referida passagem que segue:

O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação (MARX, 2011, p. 54).



Resulta destas considerações o fato de que o conhecimento é tão mais verdadeiro quanto mais estiver saturado de determinações, e da compreensão das mediações que se estabelecem entre estas. Embora este conhecimento seja sempre incompleto, não deixa de ser verdadeiro, visto que a razão jamais esgota o real, pois esta é sempre mais complexa que qualquer teoria explicativa. Tal consideração parte do fato de que a natureza do real – constante processualidade – impõe limites ao conhecimento que se pode alcançar. Ao mesmo tempo, o fato da realidade ser complexa e estar em constante processualidade, não impede que a razão conheça a sua lógica processual.

Marx operava em dois momentos para apanhar esta lógica: 1. A investigação do objeto em sua forma imediata, fenomênica e; 2. O estudo da gênese e desenvolvimento, seu desenvolvimento histórico. Cabe considerar que, embora a gênese não explique o objeto em seu estado atual – o qual se apresenta na empiria – permite identificar suas particularidades ao longo do seu processo de desenvolvimento. Duarte (2000, p. 62), no tocante a esta questão, diz que neste ponto a análise de Marx das relações entre as categorias abstratas e as concretas leva à formulação da tese acerca das relações entre o lógico e o histórico pois, “[...] a análise da lógica de um determinado fenômeno na sua forma mais desenvolvida é a chave para a análise do processo histórico de desenvolvimento desse fenômeno”. Nas palavras de Marx, este diz que:

A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão desenvolvendo tudo que fora antes indicado que toma assim toda a sua significação etc. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco.** O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior. A Economia burguesa fornece a chave da Economia da Antiguidade etc. Porém, não conforme o método dos economistas que fazem desaparecer todas as diferenças históricas e vêem a forma burguesa em todas as formas de sociedade. (1978, p.17 – grifos meu)

Para Marx, a realidade é um processo, havendo uma dinâmica constitutiva do mundo histórico-social. Portanto, a existência da forma burguesa de sociedade não estava pré-estabelecida no início da história, pelo contrário, ela é um produto do devenir histórico (DUARTE, 2000). Nesta perspectiva, compreende-se que a sociedade carrega em si mesma as marcas desse processo sendo, o concreto, essa processualidade. A essência do concreto é a sua dinamicidade, seu movimento.

A respeito da expressão “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”, demonstra Marx que a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto para então analisar sua gênese e, assim, retornar ao ponto de partida. Duarte (2000) chama a atenção neste

ponto para o fato de que, mesmo que o conhecimento científico vá do abstrato ao concreto, da parte para o todo, é preciso ter sempre em mente que na realidade objetiva o todo existe previamente a constituição da análise, ou seja, ele já existe antes que ele seja reproduzido no pensamento. Considera ainda o fato de que, mesmo que o pensamento se detenha em uma parte do todo, não deve ser esquecido que esta parte não possui existência em si e por si mesma, e sim, apenas em relação com o conjunto do todo, assim como, importante considerar que essa parte assume características diversas, a depender de qual todo ela pertença.

Cabe salientar que o conhecimento não é neutro, desinteressado e imparcial. “Os homens são impelidos a conhecer em razão da busca dos meios de atender às suas necessidades, de satisfazer suas carências” (SAVIANI, 2012, p. 66). Em outro momento deste mesmo texto, prossegue o autor afirmando que os “[...] interesses impelem os conhecimentos e, ao mesmo tempo, os circunscrevem dentro de determinados limites” (SAVIANI, 2012, p. 66). Nesta perspectiva, compreende Duarte (2000, p. 77) que não havendo uma perspectiva crítica, “[...] a análise histórica torna-se um recurso de legitimação da situação atual”, se afastando de uma real possibilidade de compreender melhor as possibilidades de transformação dessa situação.

Portanto, para Marx, o conteúdo crítico presente em sua obra é uma síntese das necessidades teóricas e prática, possibilitando a produção de um conhecimento orientado para a transformação – por meio de um processo revolucionário – da sociedade capitalista.

Ao realizar a exposição destes elementos condizentes com o processo de produção do conhecimento pela via do método de pesquisa<sup>15</sup>, passo para a discussão a respeito da compreensão marxiana da sociedade burguesa enquanto um todo articulado.

## 2. A totalidade em Marx

A esfinge na qual Marx se propõe decifrar é a sociedade burguesa sendo, frente seus estudos, um sistema de relações construídos pelos homens, sendo o produto da ação recíproca destes (1989). Para Marx, a totalidade é um complexo estruturado e historicamente determinado. Entretanto, esta análise ainda se encontra pouco saturada de determinações, sendo

---

<sup>15</sup> Marx, no “Posfácio à segunda edição alemã do primeiro tomo de “O Capital”, diferencia o método de pesquisa do método de exposição. Diz ele: “Certamente, o processo de exposição deve diferenciar-se, pela forma, do processo de pesquisa. A pesquisa deve captar com todas as minúcias o material, analisar as suas diversas formas de desenvolvimento e descobrir a sua ligação interna. Só depois de cumprida essa tarefa pode-se expor adequadamente o movimento geral. Se se consegue com isso reproduzir idealmente a vida do material investigado, pode parecer que o que se expõe é uma construção apriorística” (MARX, ENGELS, s.d., p. 17 – obras escolhidas, v. 2)

preciso um olhar mais atento a fim de compreender o modo no qual Marx entendeu a sociedade burguesa.

Há na obra marxiana uma preocupação em apreender a sociedade – especificamente a sociedade burguesa - enquanto uma totalidade concreta, assim, para Marx a totalidade existe como tal na realidade, sendo um elemento constitutivo do real. Ocupou-se, em seus estudos, em apreender o ser social na ordem burguesa, ou seja, como se dão as relações sociais de produção capitalistas e que tipo de sociabilidade engendram. Sua importância – compreensão da totalidade - reside no fato de se constituir como uma exigência organizadora da reflexão a ser realizada.

Estas questões ficam mais claras quando vamos ao texto do autor e, neste caso, os **Grundrisse** novamente são o ponto de partida. Nesta obra, diz que, diferente do que os economistas burgueses faziam, a análise deve ter como ponto de partida a produção material. “Indivíduos produzindo em sociedade, portanto a produção dos indivíduos determinada socialmente, é por certo o ponto de partida (MARX, 2011).

Aqui Marx demonstra sua compreensão de que o indivíduo é um ser social e, desta passagem, pode-se inferir que a sociabilidade tem a produção material da vida como elemento fundamental. Entretanto, importante considerar que há uma relação de mútua determinação entre indivíduo e sociedade, entendendo o ser humano como um ser social é entendê-lo como produto e produtor da sociedade. Caberia uma discussão a respeito do modo como os homens produzem sua própria vida na ordem burguesa – pelo trabalho, porém, frente a estrutura organizativa da tese, esta discussão será realizada em outro tópico.

Retornando à consideração feita à categoria da totalidade para alcançar às “múltiplas determinações”, é interessante retomar o debate exposto na obra **Miséria da Filosofia** (1989), escrita a partir da constituição de um debate de Marx e, de acordo com o modo o qual este o chamava, o Sr. Proudhon. Na constituição deste debate, nos diz Marx.

As relações de produção de qualquer sociedade constituem um todo. O Sr. Proudhon considera as relações econômicas como umas tantas fases sociais que se engendram umas às outras, que resultam umas das outras assim como a antítese resulta da tese, e que realizam, na sua sucessão lógica, a razão impessoal da humanidade. O único inconveniente deste método é que, ao abordar o exame de apenas uma dessas fases, o Sr. Proudhon só possa explicá-la recorrendo a todas as outras relações da sociedade que, no entanto, ele ainda não engendrou pelo seu movimento dialético. Quando, em seguida, o Sr. Proudhon, através da razão pura, passa a engendrar outras fases, fá-lo como se fossem recém-nascidas, esquecendo-se que têm a mesma idade da primeira (Marx, 1989, p.107).

Pela crítica empreendida ao Sr. Proudhon, expressa nesta passagem acima, Marx demonstra, ainda mais, sua compreensão a respeito da totalidade. **Netto (2004, p. 107)** nos

auxilia neste caso ao considerar que “as instâncias constitutivas da sociedade se articulam numa totalidade concreta e são postas geneticamente pelo primado ontológico das relações sociais”. A totalidade está na realidade concreta e ao investigador é possível reproduzi-la idealmente – no pensamento, deste modo, a sociedade burguesa é uma totalidade concreta - e não um “todo” constituído por “partes” – constituída por totalidades de menor complexidade. Marx demonstrou a importância da análise de cada um dos complexos constitutivos das totalidades para o esclarecimento das tendências que operam, especificamente, em cada uma delas. Assim, a totalidade concreta é dinâmica, e seu movimento resulta do caráter contraditório do conjunto das totalidades que a compõem. Este movimento não é direto, pelo contrário, é um processo que se constitui por meio de mediações frente os distintos níveis de complexidade. No tocante ao percurso metódico para compreensão desta complexa relação, a teoria nos dá algumas categorias, mas que, no entanto precisam ser reconstruídas na medida em que investigamos e conhecemos nosso fenômeno, “ou por acaso a totalidade, as contradições e as mediações são sempre as mesmas?” (FRIGOTTO, 1989, p. 81). Pelo fato das categorias serem produtos históricos que internalizam as contradições e mediações do seu tempo, acredito que a resposta a está pergunta seja “não”.

Por hora, exponho elementos a respeito destas duas outras categorias referenciadas que também constituem o conjunto das relações sociais. Ressalto a aproximação entre estas a partir de Vieira Pinto (1969), visto considerar que a categoria da totalidade (poder-se ia denomina-la de lei, dado seu alcance globalizante) é a base de a metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo *mais amplo*, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pela qual esses são provisórios e superáveis. Para este autor, a contradição é sinal de que a teoria que a assume leva em conta que ela é o elemento-chave das sociedades.

Auxilia também Cury (1986), ao pontuar que sob o ponto de vista da sociedade, negar a contradição no movimento histórico é falsear o real, representando-o como idêntico, permanente e a-histórico. O que termina por afetar a concepção de educação, pois, ao retirar dela a negação, passa-se a representa-la dentro de um real que se desdobra de modo linear e mecânico (CURY, p. 27, 1986).

Cheptulin (1982) compreende esta categoria na perspectiva de uma análise que nos dá condições de apreender o desenvolvimento dos elementos que entram em conflito e sua possibilidade de superação. Para extrair do fundamento todos os outros aspectos e ligações

necessários que caracterizam a essência do objeto estudado, é necessário considerar o fundamento (o aspecto determinante, a relação) e a própria formação material, em seu aparecimento e em seu desenvolvimento. Isso supõe a evidenciação da fonte de desenvolvimento da força motora, que faz avançar e condiciona sua passagem de um estágio do desenvolvimento a outro. Essa fonte é a contradição, a unidade e a “luta” dos contrários. Assim, o conhecimento choca-se, em seu desenvolvimento, com a necessidade de descobrir as contradições, os aspectos e as tendências contrários próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva. Nesta perspectiva evidencia-se que os contrários estão em luta entre si, como também, em unidade.

[...] a contradição é a unidade dos contrários e a luta dos contrários que se excluem e se supõem mutuamente. [...] A unidade dos contrários é sempre relativa, enquanto que a luta deles é absoluta. O caráter relativo da unidade dos contrários exprime-se antes de tudo no fato de que ela é temporária, aparece em certas condições apropriadas, existe durante um certo tempo e, em decorrência do desenvolvimento da 'luta' dos contrários que a constituem, é destruída e substituída por uma nova unidade que, sob a pressão da 'luta' dos contrários que lhe são próprios, a um certo estágio de desenvolvimento da contradição, encontra-se igualmente excluída e substituída por um outra, melhor adaptada às novas condições. [...] O absoluto da 'luta' dos contrários está no fato de que ela está presente em todos os estágios da existência dessa ou daquela unidade (CHEPTULIN, 1982, p. 289).

Destaco dois pontos fundamentais da consideração acima. Em primeiro lugar o fato de que as contradições não existem como um fato dado, e sim, de que são produzidas e esta produção, assim como, a superação destas, constituem o movimento da história. Esta produção e o movimento de sua superação revelam que o real se realiza como a luta dos contrários. Em segundo lugar, pontuo a importância da análise a respeito da relação existente entre os polos que constituem a unidade. Considera Chauí (2004, p. 40) que nesta luta,

[...] uma realidade é produzida já dividida, já fraturada num pólo positivo e num pólo negativo que nega o primeiro, essa negação sendo a luta mortal dos contrários, que só termina quando os dois termos se negam inteiramente um ao outro e engendram uma síntese. Essa é uma realidade nova, nascida da luta interna da realidade anterior. Mas essa síntese ou realidade nova também surgirá fraturada e reabre a luta dos contraditórios, de sua negação recíproca e da criação de uma nova síntese que, por seu turno, já é, em si mesma, uma nova divisão interna.

Ilustra este movimento analítico a seguinte compreensão, também exposta por Chauí (2004). Afirma que em uma relação de contradição, os termos que se negam só existem nessa negação, ou seja, se excluem e se supõem mutuamente. Demonstra com o exemplo de que um escravo é o não-senhor e o senhor é o não-escravo, e que só haverá escravo onde houver senhor e só haverá senhor onde houver escravo. Para que um destes polos exista, é preciso a existência

do outro e, portanto, ambos só existem como relação. A contradição se encontra no fato de que o senhor só existe pelo trabalho do escravo, sendo assim, o senhor é aquele cuja existência depende da ação de um outro que é a sua negação. Assim, o senhor vive graças ao não-senhor e o escravo vive para o seu senhor e não para si mesmo.

Passo agora, para o modo com o qual pretendo apanhar às múltiplas determinações que constituem o trabalho pedagógico da EF.

### 3. O apanhar das múltiplas determinações

Na elaboração científica que aqui apresento, pretendo constituir uma análise das mediações presentes entre o objeto de estudo com o modo de produção capitalista. Assim, não pretendo centrar a pesquisa nos desdobramentos entre o professor, os estudantes e os conteúdos trabalhados, e sim, aprofundar o foco nos processos que se desenvolvem na escola em articulação com a estrutura social entendendo que estes desdobramentos são partes desta articulação.

Parto da compreensão de que não há teoria que explique a complexidade do real, ao mesmo tempo, é possível, ou melhor, é necessário que se faça o movimento analítico para o expor, no papel, em dado período histórico. Entendendo os limites deste movimento, não pretendo responder a todos os problemas que a realidade objetiva apresenta, entretanto, a constituição deste processo de análise permite/possibilita um avanço no desenvolvimento de uma teoria pedagógica em que suas bases se consolidem em princípios de uma formação humana que aponte para além do capital.

Ao compreender a EF como síntese de um complexo de relações, um processo em constante movimento que, aparentemente, se apresenta como um meio para que uma parcela da classe trabalhadora venda sua força de trabalho, assim como, contribuir com a manutenção da taxa de lucro do capital, é necessário compreender as relações de trabalho que se desenvolveram fruto das transformações ocorridas com o avanço técnico e científico presentes na Revolução Industrial. Neste processo, houve um desenvolvimento das forças produtivas alterando, significativamente, as relações de produção, configurando em um amplo complexo de transformações sociais. Tendo esta compreensão, tomo como ponto de partida do debate exposto no segundo capítulo, as relações entre trabalho e capital, constituindo-se no fundamento teórico para o desenvolvimento do conjunto da discussão.

Este movimento de análise se faz necessário pelo fato de que ao buscar compreender o trabalho pedagógico na escola, é preciso conhecer as múltiplas determinações que compõe a

categoria trabalho. Tais determinações respondem aos desdobramentos históricos sendo estes, na atual conjuntura social, marcados pelas relações de produção e reprodução capitalistas. Com a realização deste debate, encontro condições de discutir frente seus fundamentos filosóficos e científicos, vindo a compreender seu caráter ontológico e histórico. Neste percurso, discuto questões referentes às forças produtivas e as relações de produção ao longo do processo histórico de constituição da sociedade centrada no trabalho assalariado, de caráter alienado, a partir do modo como o capital organiza a vida a partir da subordinação do valor de uso das mercadorias, ao valor de troca.

No terceiro capítulo constituo um debate entre as categorias trabalho, educação e escola, a fim de demonstrar que a escola é uma instituição social presente no modo de produção capitalista, ou seja, entendo-a como uma instituição em contexto capitalista. Ao perspectivar a existência de distintas classes sociais que se referenciam em projetos históricos antagônicos, faço a leitura de que a educação e, também, a escola, possuem um importante papel (função social) a realizar no desenvolvimento da luta de classe. Deste modo, a escola possui uma forma e conteúdo que respondem aos imperativos deste embate sendo, portanto, hegemonicamente, de caráter capitalista.

As discussões a respeito desta instituição social – escola - são férteis no campo acadêmico tendo inúmeros livros, teses, dissertações e artigos, publicados em variados periódicos, realizados constantemente. No interior deste amplo debate, as perspectivas teóricas são de variados matizes e, por vezes, de grande contraste teórico, por vezes antagônicas. Neste percurso de análise, busco discutir a respeito de meu posicionamento de que a escola, no modo de produção capitalista, é capitalista sendo, por isso, marcada por contradições fruto dos desdobramentos da luta de classes, constituindo-se em espaço de manutenção da hegemonia burguesa e, contraditoriamente, de construção da contra-hegemonia dos trabalhadores. Portanto, sua forma é capitalista – unidade na diversidade - na qual se confrontam os interesses do capital por meio da regulação e controle do Estado e os da classe trabalhadora, por meio da ação política organizada, entre outros.

No quarto capítulo perspectivo perceber os desdobramentos históricos que tornaram a EF como uma necessidade da produção da existência a ser tratada na escola brasileira, assim como, o modo no qual ela foi inserida a fim de compreender quais os objetivos que deve cumprir a partir do projeto histórico dominante. Para tanto, exponho minha compreensão a respeito do trabalho pedagógico “em geral”, a fim de subsidiar elementos para a discussão em sua especificidade. Neste processo analítico, é importante pontuar a forma específica como a EF vem sendo mantida na escola, naquilo que Soares (1986) discute ser uma relação entre o

acessório e o essencial, entre sua manifestação concreta e as, posso dizer, “possíveis possibilidades” da realização do trabalho pedagógico. Assim, encontro espaço para discutir a respeito das condições de trabalho que se encontram – de modo geral – nas escolas brasileiras (infraestrutura) e, com isso, elementos pertinentes a carreira docente, ao salário, os marcos legais, entre outros elementos que possibilitem a compreensão das determinações, ou parte delas, daquilo que vem sendo a EF. Estes pontos, indicadores da forma objetiva da materialização da relação entre o modo de produção capitalista (forças produtivas e relações de produção), trabalho, educação e EF.

No quinto capítulo realizo uma articulação dos pontos apresentados no capítulo anterior a fim de perceber as mediações existentes neste movimento. Aqui discuto também com parte da produção teórica da área, a fim de subsidiar elementos teóricos para o enriquecimento da análise.

Nas considerações finais apresento uma síntese das considerações realizadas, tendo como elemento articulador, a tese que sustenta minha análise, assim como, aponto questões que podem auxiliar na constituição de futuros estudos a respeito do trabalho pedagógico da EF.



## CAPÍTULO 2 - TRABALHO, CAPITAL E CRISE...

Guerra é paz  
 Liberdade é escravidão  
 Ignorância é força<sup>16</sup>  
 (George Orwell)

George Orwell, ao formular estas três considerações ao longo do livro **1984**, concede uma *chave de análise* para o início de minha exposição neste capítulo. Para alguns, o autor realiza uma crítica aos regimes totalitários no século XX tendo na figura do Grande Irmão uma referência à Stálin, para outros, retrata uma imagem do futuro. De acordo com Orwell, esta formulação é o lema do Partido que tem em seu líder, aquele que tudo vê e sabe. Importante ressaltar que realizo uma releitura da obra a fim de ilustrar parte de minhas considerações.

1. A guerra sempre foi um excelente negócio para as classes detentoras da hegemonia social e, no caso da burguesia, isto não é diferente. A guerra é o produto da paz capitalista ou, em outras palavras, a conformação da paz se dá pela constituição da guerra. Como exemplo explícito as incursões no Oriente Médio pelos Estados Unidos, a fim de instaurar, por lá, a democracia e, também, a aventura brasileira no Haiti, em uma missão de paz, em busca de maior influência na ONU. Conforme expõe Orwell, as guerras objetivam a manutenção da estrutura da sociedade. No capital, o caos é a constituição da paz.

2. No modo de produção capitalista a burguesia, ao superar as relações de produção feudais, baseadas no trabalho servil, liberta os trabalhadores da servidão e, ao mesmo tempo, os escraviza pelo assalariamento. O trabalho assalariado é a salvação e a morte dos trabalhadores e, contraditoriamente, sua morte é a sua salvação. O capitalismo traz em si, ao mesmo tempo, o germe de seu desenvolvimento e de sua destruição. Cabe, apenas, ao conjunto da classe trabalhadora desvendar este mistério do capital.

3. A burguesia compreende que sua existência e sua manutenção como classe hegemônica depende, entre outros, da exploração do trabalho alheio, da extração do mais-valor, entre outros. Ao alcançarem este entendimento, percebem a importância de relegarem aos trabalhadores uma formação técnica e instrumental. A ignorância – do processo histórico – por parte dos trabalhadores é a constituição da força da burguesia.

Ao realizar esta digressão literária, tenho como intenção alcançar condições de articular distintos elementos para retratar o quadro de exploração dos trabalhadores no capitalismo. Do mesmo modo, pretendo *romper* com parte do formalismo acadêmico sem, contudo, me

---

<sup>16</sup> O interesse de articular na discussão teórica elementos presentes na literatura é algo que me persegue como pesquisador. Esta questão se encontra, também, em Marx – em diversas de suas obras - sendo um estímulo na realização deste movimento de análise.

distanciar das referências teóricas e da coerência analítica presente no Materialismo Histórico e Dialético.

Objetivando demonstrar as múltiplas determinações que constituem o trabalho pedagógico da EF no contexto brasileiro – entendendo este contexto inserido nas relações de produção capitalistas – é premente a exposição dos fundamentos teóricos que sustentam uma perspectiva referente ao trabalho e seu caráter ontológico e histórico. Este movimento de análise se faz necessário pelo fato de que ao buscar compreender o trabalho pedagógico na escola, é preciso conhecer as múltiplas determinações que compõe a categoria trabalho. Tais determinações respondem aos desdobramentos históricos sendo estes, na atual conjuntura social, marcados pelas relações de produção e reprodução capitalistas. Neste percurso, discuto questões referentes às forças produtivas e as relações de produção ao longo do processo histórico de constituição da sociedade centrada no trabalho assalariado, de caráter alienado, a partir do modo como o capital organiza a vida a partir da subordinação do valor de uso das mercadorias, ao valor de troca. Assim, perpasso por um conjunto de elementos que ponham luz ao movimento cíclico do capital, suas crises e a construção da ideologia a fim de perpetuarem – a burguesia – sua hegemonia social.

## 2.1 O PROCESSO DE TRABALHO E A CONSTRUÇÃO DA IDEOLOGIA

O trabalho tornou-se  
Em linhas gerais  
Na sistemática repetição de ontem  
E ontem  
É a representação da não-existência do amanhã  
(CALHEIROS, no prelo)

Em uma forma social genérica, o processo de trabalho é aquele no qual o trabalho é materializado em valores de uso – a fim de atender a uma necessidade humana, do estômago a fantasia. Neste caso, o trabalho é uma interação do homem – ser que trabalha – com a natureza, de modo que os elementos da natureza são conscientemente modificados tendo, portanto, um objetivo/propósito. Entende-se, assim, que há três elementos necessários para a realização deste processo: 1. O trabalho em si; 2. Os objetos nos quais o trabalho é realizado e; 3. Os meios que facilitem este trabalho. Pertinente à compreensão marxiana há, também, no processo de trabalho, três diferenciações: 1. Processo de trabalho, no sentido mais geral e comum a todos os modos de produção, que envolve a relação do ser humano com a natureza e a simples produção de valores de uso; 2. Processo de produção de valor, que supõe uma sociedade

produtora de mercadorias e; 3. Processo de produção de mais-valor, ou de valorização do valor, ou seja, pressupõe uma sociedade capitalista. Esta consideração, exposta por Iasi (1999), demonstra a importância de situar o objeto estudado no bojo das relações sociais de produção. Neste tópico, será realizada uma análise do conjunto deste processo.

Demonstram Marx e Engels (2007) que o primeiro pressuposto de toda a história humana é a existência de indivíduos vivos e, para tanto, se faz necessário a produção dos seus meios de vida, tendo estes sido modificados ao longo da história. Estas transformações se deram pelas ações dos próprios homens, em seu contato com a natureza, na relação com os demais homens e, também, consigo mesmo. A produção dos meios de vida, que gera bens materiais – e espirituais – se deu com base no trabalho humano. Demonstrei a compreensão marxiana de que o trabalho humano possui um duplo caráter, ou seja, ele é concreto, na medida em que produz valores de uso, e abstrato, na medida em que cria valor.

O trabalho é, portanto, uma condição da existência humana, independentemente da forma social em que se encontra. O processo de trabalho é aquele em que este é materializado em um valor de uso e, com perdão pela repetição, o resultado do trabalho se apresenta em um objeto que sacie uma necessidade humana, seja do estômago ou da fantasia (MARX, 2013).

Todo produto do trabalho humano que entra no processo de troca torna-se uma mercadoria, sendo esta a forma em que os produtos do trabalho humano assumem quando sua produção tem, por finalidade, a troca. Assim, a mercadoria é compreendida como a unidade contraditória entre valor de uso e valor, sendo o valor de uso, o suporte material para o valor de troca. Entende-se, portanto, que a mercadoria assume um valor de uso por satisfazer uma necessidade humana e adquirir um valor de troca por receber, por seu intermédio, outra mercadoria que serve como valor de uso.

O trabalho, antes de tudo, é um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Deve ser, portanto, um ato criativo, transformador, mediador das relações sociais e destas com o ambiente natural. O trabalho é uma atividade humana que se orienta a um fim, é um produto da consciência humana materializada em um objeto.

Neste processo com a natureza externa, transformam a si próprios, sua própria natureza, assim como o objeto e as condições de trabalho. É, portanto, a própria essência humana, visto esta não ser dada, e sim, produzida. Significa existir a necessidade do ser humano se humanizar, tornar-se humano. Na compreensão marxiana, o trabalho é a condição fundamental da vida humana. De acordo com Marx e Engels (2007, p. 24), “podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo o que se quiser [...]” mas, de fato, eles

começam a se distinguir dos animais assim que passam a produzir seus meios de subsistência, vindo então a produzirem indiretamente a sua própria vida material.

Estas relações constituem a dimensão ontológica do trabalho, ou seja, o desenvolvimento dos homens se dá por meio deste. Esta dimensão coloca-se como uma mediação de primeira ordem, visto corresponder a ela o caráter de intercâmbio entre os homens e a natureza frente suas necessidades vitais, sendo impossível a sobrevivência destes sem tais mediações. De acordo com Mészáros (2009b, p. 212), as mediações de primeira ordem possuem duas características definidoras sendo: 1. Os seres humanos constituem parte da natureza e devem satisfazer suas necessidades – do estômago ou da fantasia – por meio de um constante intercâmbio com a natureza e; 2. Pela constituição dada aos homens, estes não podem sobreviver como indivíduos em um intercâmbio não mediado com a natureza.

Ao prosseguir sua análise, aponta que a partir destas determinações ontológicas, os indivíduos necessitam atender às exigências de suas *funções primárias de mediação*, colocando-se em íntimo intercâmbio com a natureza, assegurando as condições objetivas de produção e reprodução de sua existência. Entretanto, estas condições mudam inevitável e progressivamente frente a influência humana em sua intervenção através da atividade produtora que é a ontologia unicamente humana do trabalho. As formas essenciais da mediação de primeira ordem abrangem uma ampla gama de condições que se complexificam segundo a margem de ação sócio histórica. Entre essas condições estão: a regulação da atividade reprodutora biológica; a regulação do processo de trabalho; o estabelecimento de relações adequadas de troca; a organização, coordenação e o controle das múltiplas atividades pelas quais se asseguram os requisitos materiais e culturais para plena realização do processo de reprodução das comunidades cada vez mais complexas, entre outras (MÉSZÁROS, 2009b, p. 213).

Caracterizado a dimensão ontológica do trabalho, é preciso considerar a respeito de sua dimensão histórica. Com o desenvolvimento e complexificação das relações entre as forças produtivas e as relações de produção, deu-se um processo de divisão do trabalho e, com isso, a apropriação privada da terra e, conforme considera Saviani (2007), esse processo acabou por provocar a ruptura da unidade existente nas comunidades primitivas. Ao passo que, dada estas novas relações, gerou um novo quadro social: o da divisão dos homens em classes sociais tendo, fundamentalmente, a configuração pautada na separação entre os proprietários dos meios de produção e a dos não proprietários. Este ato acometeu à humanidade sérias consequências, pois, dada a relação em que os homens devem produzir sua existência – que não é algo dado a priori – por meio da mediação com a natureza pelo trabalho de transformação desta adequando-a às

suas necessidades, o fato de uma parcela destes homens terem, em um determinado estágio do desenvolvimento das forças produtivas, adquirido a propriedade privada da terra, fez com que estes alcançassem condições de sobreviver sem trabalhar. No outro extremo, os demais homens devem vender sua força de trabalho a fim de garantirem sua subsistência. Neste processo, a classe dos proprietários dos meios de produção vive da exploração do trabalho alheio e, os não proprietários, vivem da venda de sua força de trabalho mantendo-se a si e, ao dono da terra, agora convertido em seu senhor.

Cabe pontuar que o trabalho fica subordinado a determinadas formas sociais historicamente limitadas e a correspondentes organizações técnicas, o que caracteriza o modo de produção. Assim, toda sociedade é um momento do processo histórico devendo, para alcançar sua compreensão, apreendê-la como parte daquele processo de relações.

Escravidão, feudalismo e capitalismo são formas sociais em que se dão as relações que determinam o processo de trabalho, a forma concreta do processo histórico, sob condições delimitadas historicamente. O processo histórico é compreendido pela forma como os seres humanos produzem os meios materiais, a riqueza.

Sejam as formações primitivas com as comunidades tribais, ou o modo de produção asiático, assim como, com as sociedades fundamentadas na escravidão – Grécia e Roma antigas – e, posteriormente, no servilismo das relações feudais, assim como, com o processo de assalariamento no modo de produção capitalista, o trabalho é o elemento central e articulador. Entretanto, cabe considerar que estes três modos de organização do processo de trabalho não se excluem, ou seja, o feudalismo surge das contradições da sociedade antiga e, assim, o modo de produção capitalista surge da apropriação, negação e superação das relações de produção feudais.

Sob estas novas relações de produção, não mais genéricas, e sim, marcadamente capitalistas – que vieram por alterar as forças produtivas conseqüentemente – cada uma das formas primárias é alterada de modo a se tornar quase irreconhecível, a fim de se adequar “[...] às necessidades expansionistas de um sistema fetichista e alienante de controle sociometabólico que subordina absolutamente tudo ao imperativo da acumulação de capital” (MÉSZÁROS, 2009b, p. 213). Neste movimento de acumulação, acaba por construir uma relação na qual a produção de mercadorias torna-se inimiga da durabilidade, desconstruindo as práticas produtivas orientadas para a durabilidade e, com isso, diminuindo consideravelmente a qualidade destas mercadorias. Ocorre, por conseguinte, um processo no qual o valor de uso das mercadorias subordina-se ao valor de troca, sendo o que Mézáros (2009b) denomina de *taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias*. Embora o autor exponha sua

consideração ao analisar o modo de produção capitalista, entendendo que este processo é anterior, visto a distinção que este mesmo realiza a respeito do capital e capitalismo<sup>17</sup>.

Nesse movimento, o trabalho deixa de ter centralidade como valor de uso, não respondendo mais às necessidades vitais humanas, transformando sua centralidade em valor de troca. De acordo com Antunes (2011, p. 76), “deixando de lado o caráter útil do trabalho, sua dimensão concreta, resta-lhe apenas ser dispêndio de força humana produtiva, física ou intelectual, socialmente determinada”. Aqui a dimensão abstrata se manifesta, passando a criar, apenas, o valor das mercadorias. O trabalho, nesta perspectiva, assume seu caráter alienado, e o trabalhador vende sua força de trabalho para receber um salário como meio para garantir sua subsistência. Ele não mais produz para si a seda que tece, o ouro que extrai das minas. O que ele produz para si é o salário, e a seda e o ouro reduzem-se a uma pequena quantidade de meios de subsistência (MARX, 2013).

Ao constituir-se socialmente como uma economia de mercado, tendo a produção voltada para a troca, “[...] inverteu os termos próprios da sociedade feudal” (SAVIANI, 2016, p. 35). Nesta sociedade, a base da economia era voltada para subsistência, com a produção pautada no atendimento das necessidades de consumo e, em pequena escala, na medida em que houvesse um certo excedente da produção, poderia ocorrer alguma espécie de troca. Entretanto, mesmo sob as relações feudais, com o avanço das forças produtivas, deu-se uma intensificação do desenvolvimento da economia, provocando a geração sistemática de excedentes, vindo a ativar o comércio. “Este processo desembocou na organização da produção especificamente voltada para a troca dando origem à sociedade capitalista” (SAVIANI, 2016, p. 35).

Para a realização desta nova forma social, foi necessário o rompimento com as relações sociais vigentes e, no lugar do domínio do senhor feudal, dá-se o domínio do capitalista, não apenas dono da terra, e sim, dono dos meios de produção. Aqueles que não se encontram dentre os donos dos meios de produção sofrem uma transformação; e, de servos, tornam-se trabalhadores livres, em um duplo sentido: 1. De ser uma pessoa livre, que dispõe de sua força de trabalho como sua mercadoria e; 2. “Ser alguém que não tem outra mercadoria para vender, livre e solto, carecendo absolutamente de todas as coisas necessárias à realização de sua força de trabalho” (MARX, 2013, p. 244).

---

<sup>17</sup> De acordo com a compreensão de Mészáros (2009), capital e capitalismo são fenômenos distintos, sendo o primeiro anterior ao segundo e, ao mesmo tempo, lhe é posterior. Considera que o capitalismo é uma expressão, uma das formas possíveis de realização do capital, ou seja, uma de suas variantes históricas que, neste determinado momento do desenvolvimento das forças produtivas se caracteriza pela generalização da subsunção real do trabalho ao capital.

Engels (2008, p. 48) ilustra este movimento nesta passagem ao analisar a situação da classe trabalhadora na Inglaterra:

A primeira invenção que transformou profundamente a situação dos trabalhadores ingleses foi a *jenny*, construída em 1764 pelo tecelão James Haergraeves [...]. Essa máquina foi o antepassado rudimentar da *mule*, inventada mais tarde; funcionava manualmente, mas, ao invés de um só fuso, como na roda comum de fiar à mão, tinha dezesseis ou dezoito, acionados por um só operário. Dessa forma tornou-se possível produzir muito mais fio: se antes um tecelão ocupava sempre três fiandeiras, não contava nunca com fio suficiente e tinha de esperar para ser abastecido, agora havia mais fio do que o número dos trabalhadores ocupados podia processar. A demanda de tecido, de resto em aumento, cresceu ainda mais graças à redução de seu preço, provocada pela diminuição dos custos de produção do fio devido à nova máquina; houve necessidade de mais tecelões e seus salários aumentaram. Podendo ganhar mais trabalhando em seu tear, a pouco e pouco o tecelão abandonou suas ocupações agrícolas e dedicou-se inteiramente à tecelagem.

Isoladamente, uma invenção como a máquina de fiar que recebeu o nome de *Jenny* pode não possuir nenhuma importância histórica, contudo, inserida no contexto das relações sociais presentes no modo de produção capitalista ela ganha, sem sombra de dúvidas, outro relevo. As transformações nos instrumentos de trabalho possuem consequências para as relações sociais e, em contrapartida, à medida que as relações sociais mudam, a tecnologia também irá mudar. As relações de trabalho e, até mesmo, a própria organização do trabalho foi sendo incorporada pelos interesses das classes em ascensão tendo à frente os desdobramentos surgidos com a Revolução Industrial. Estas transformações possibilitaram a ocorrência de determinadores fatores fundamentais para a consolidação do capitalismo como modo de produção e, entre estes, de acordo com Manzano (2013, p. 82), encontra-se

A liberação do trabalho dos laços servis: com o fim da ordem feudal, os trabalhadores, antes atados por laços de servidão, tornaram-se livres desses laços, mas também desprovidos de quaisquer meios de subsistência, na medida em que eram expulsos de suas terras. Tornam-se, portanto, trabalhadores livres que, para sobreviver, deverão vender sua força de trabalho, como assalariados, para os novos empreendimentos capitalistas que surgem<sup>18</sup>.

Da consideração sobre o processo de criação da sociedade capitalista, Mandel (1978), aponta três elementos sendo, primeiramente “[...], a separação dos produtores dos seus meios de produção. É em seguida a constituição desses meios de produção em monopólio entre as mãos duma só classe social, a classe burguesa. E é finalmente a aparição duma outra classe

---

<sup>18</sup> Liberdade é escravidão.

social que, por estar separada dos seus meios de produção, não tem mais outros recursos para subsistir senão a venda da sua força de trabalho à classe que monopolizou os meios de produção.

Braverman (2011) também considera a este respeito ao analisar o trabalho e a questão da força de trabalho nas formas que assumem sob as relações de produção capitalista. Neste caso, aponta que a produção capitalista exige intercâmbio de relações, mercadorias e dinheiro, mas, que a diferença específica deste modo de produção é a compra e a venda da força de trabalho. Para esse fim, três condições tornam-se generalizadas no conjunto da sociedade. Diz o autor que

Em primeiro lugar, os trabalhadores são separados dos meios com os quais a produção é realizada, e só podem ter acesso a eles vendendo sua força de trabalho a outros. Em segundo, os trabalhadores estão livres de restrições legais, tais como servidão ou escravidão, que os impeçam de dispor de sua força de trabalho. Em terceiro, o propósito do emprego do trabalhador torna-se a expansão de uma unidade de capital pertencente ao empregador, que está assim atuando como um capitalista (BRAVERMAN, 2011, p. 54-55).

Ressalto destas considerações seu caráter histórico, pois a compra e venda da força de trabalho existe da antiguidade até o século XIV, entretanto, sob outras relações sociais. Com o aumento quantitativo de trabalhadores assalariados na Europa, esse quadro sofre uma intensa transformação. O trabalhador faz o contrato de trabalho pelo fato de que as condições sociais não lhe dão outra alternativa – a menos que enverede para o “crime” – para ganhar a vida. Já o empregador, ao possuir uma unidade de capital, esforça-se para ampliá-la e, para isso, converte parte dela em salários. Ao pôr em funcionamento o processo de trabalho, o qual embora seja em geral um processo para criar valores de uso, transforma-se em um processo para a expansão do capital. “A partir desse ponto, torna-se temerário encarar o processo de trabalho [...] de um ponto de vista técnico, como simples modo de trabalho” (BRAVERMAN, 2011, p. 56). Este é, conforme considera o autor, o último aspecto que domina a mente e atividades do capitalista, a cujas mãos passou o controle sobre o processo de trabalho. Ao longo do processo de desenvolvimento da industrialização, torna-se de grande importância para o capitalista que o controle do processo de trabalho passe para suas mãos. Essa transição – alienação progressiva dos processos de produção do trabalhador – será discutida em próximo tópico, ao tratar dos desdobramentos sociais frutos do taylorismo/fordismo e toyotismo, ou seja, a questão da gerência do trabalho.

Estes elementos aludem a um importante ponto: a liberdade. Conforme demonstra Saviani (2016, p. 36), eis aí o atributo de liberdade da sociedade capitalista. Ao se constituir como uma sociedade baseada na relação entre proprietários livres – dispendo livremente de



seus bens. Entre estes bens, do lado capitalista encontra-se os meios de produção e, do lado dos trabalhadores, a força de trabalho. Inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, no modo de produção capitalista é a troca que determina o consumo. Este processo precede a produção consubstanciada no contrato de compra e venda da força de trabalho que configura o chamado mercado de trabalho. “Até a relação de compra e venda dos bens produzidos que possibilita, nos mercados, o acesso dos membros da sociedade ao consumo desses bens”.

Ao olhar atentamente a esta aludida liberdade nestas relações de produção, vê-se que ela é passível de crítica, pois, percebendo que os trabalhadores precisam vender sua força de trabalho ao capitalista para sobreviver, ele, de fato, não tem uma escolha. Caso não venda sua força de trabalho, ele vai simplesmente morrer – ou enveredar pelo caminho do crime (SAVIANI, 2016). Considera o autor que o capitalista é livre na aparência e na essência, enquanto os trabalhadores, são livres apenas na aparência pois, essencialmente, de fato e materialmente, são escravos.

Inclui-se nesta perspectiva uma sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção, a fim de que aqueles que os detêm, por meio da exploração da força de trabalho, obtenham lucro. Mas como se dá a exploração no modo de produção capitalista? Marx (2013) parte do pressuposto de que a força de trabalho, por ser uma mercadoria como outra qualquer, é comprada e vendida pelo seu valor, sendo este determinado pelo tempo de trabalho necessário à sua produção. Ou seja, a classe trabalhadora, não sendo detentora dos meios de produção, resta vender o que lhe é propriedade: a força de trabalho. A sua venda deve ser realizada no mercado – mercado de trabalho – pois, para transformar dinheiro em capital, o possuidor do dinheiro necessita encontrar o trabalhador “livre” no mercado de mercadorias. Considera Marx (2013) que esta é uma dupla liberdade: 1. Dispor, como pessoa livre, de sua força de trabalho, como mercadoria e; 2. O de estar livre, ou seja, distante de qualquer outra forma de garantir sua subsistência, a não ser pela venda de sua força de trabalho.

Como já fora exposto, ao compreender a força de trabalho – nesta específica forma social – como mercadoria, esta possui um valor determinado como qualquer outra mercadoria, ou seja, pelo tempo de trabalho necessário à sua produção e conseqüente reprodução. O tempo de trabalho necessário à produção desta mercadoria – força de trabalho – diz respeito ao tempo de trabalho necessário à produção dos meios de subsistência necessários a manutenção de seu possuidor. É a soma destes meios de subsistência que irá estabelecer a quantidade de trabalho necessário para a produção e reprodução da força de trabalho, a fim de que o possuidor desta esteja em condições de vender, diariamente, sua mercadoria. Há uma variação conforme o valor

dos meios de subsistência, ou seja, com a magnitude do tempo de trabalho necessário para sua produção (MARX, 2013).

Outro elemento necessário para a produção a força de trabalho se materializa no tempo de qualificação para as atividades especializadas, ou seja: pedagogia, engenharias, medicina, entre tantas outras. Neste processo, o valor da força de trabalho identifica-se com sua qualificação profissional, podendo se entender a educação como um meio de subsistência. Para Marx (1982, p. 68)

[...] quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menor será o custo de produção do operário e mais baixo será o preço de seu trabalho, seu salário. Nos ramos da indústria onde não se exige quase nenhuma aprendizagem e onde a simples existência material do operário é bastante, o curso da produção deste se limita quase que unicamente às mercadorias indispensáveis à manutenção de sua vida, à conservação de sua capacidade de trabalho.

Por ser a “pedra de toque do capital”, cabe aprofundar a compreensão acerca da força de trabalho, visto suas particularidades. Em primeiro lugar, a força de trabalho é a única mercadoria que ao ter seu valor de uso consumido, produz valor, ou seja, tem a propriedade de valorizar o capital, sendo este, de propriedade do capitalista. Cabe considerar que a força de trabalho é parte do capital empregado pelo capitalista na produção, e Marx (2013) a entende como capital variável, pelo fato de que ela reproduz o próprio equivalente e, além disso, produz um excedente, mais-valor. Além disto, o capitalista necessita de meios de produção (matéria prima, materiais acessórios e meios de trabalho), os quais Marx (2013) denomina de capital constante. Assim, o capitalista vai ao mercado com dinheiro e compra mercadorias (meios de produção e força de trabalho ou, capital constante e capital variável), pelo seu valor, por meio de sua expressão monetária – preço. Ao estar em posse destas mercadorias, coloca em funcionamento o processo de produção e tem, ao final deste, uma nova mercadoria, na qual o capitalista incorporou um valor maior do que aquele resultante da compra do capital constante e variável. Como isso é possível?

Prossegue sua análise considerando que se a produção dos meios de subsistência diários do trabalhador exija  $x$  horas de trabalho, este deve trabalhar  $x$  horas por dia para produzir – diariamente – sua força de trabalho. A parte necessária de sua jornada de trabalho soma, então,  $x$  horas diárias de trabalho. Contudo, o prolongamento de sua jornada de trabalho – além destas  $x$  horas – representa a duração do mais trabalho e é, este prolongamento que interessa ao capitalista. Conforme analisa Marx (2013, p. 306), o capitalista comprou a força de trabalho por seu valor diário, sendo assim, pertence a ele o valor de uso de uma jornada de trabalho.

Possui o direito de fazer com que o trabalhador trabalhe para ele durante um dia. “Mas o que é uma jornada de trabalho? Em todo caso, menos que um dia natural de vida. Quanto menos? O capital tem sua própria concepção sobre o limite necessário da jornada de trabalho”. De acordo com Marx (2013, p. 307), o capital tem um único impulso vital, qual seja, “[...] o impulso de se autovalorizar, de criar mais-valor, de absorver, com sua parte constante, que são os meios de produção a maior quantidade possível de mais trabalho”. No capitalismo, a extração do mais-valor é a forma específica que assume a exploração. Afirma Marx (2013, p. 578) que a o prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador teria produzido apenas o equivalente de sua força de trabalho, sendo este mais-trabalho apropriado pelo capital, é o que denomina de mais-valor absoluto. Ou seja, a produção do mais-valor absoluto condiz com a duração da jornada de trabalho. “Ela forma a base geral do sistema capitalista e o ponto de partida da produção do mais-valor relativo. Nesta última, a jornada de trabalho está desde o início dividida em duas partes: trabalho necessário e mais-trabalho”. A fim de que o mais-trabalho seja prolongado, o trabalho necessário é reduzido por meio de métodos que possibilitam a produção em menor tempo o equivalente do salário – a gerência, conforme exposto nas considerações de Braverman (2011). Ou seja, aqui há como consequência o aumento trabalho excedente sem o aumento da jornada de trabalho. Assim, a produção do mais-valor relativo revoluciona os processos técnicos do trabalho. Ela supõe um modo de produção especificamente capitalista, que, com seus próprios “[...] métodos, meios e condições, só surge e se desenvolve naturalmente sobre a base da subsunção formal do trabalho sob o capital. O lugar da subsunção formal do trabalho sob o capital é ocupado por sua subsunção real” (MARX, 2013, p. 578).

Entende Marx (2013) que a subsunção formal do trabalho ao capital se manifesta frente o processo no qual o trabalhador não é mais sujeito do produto de seu trabalho. O capitalista fornece os elementos necessários para a produção de mercadorias e compra a força de trabalho. O resultado deste processo pertence ao capitalista. O trabalhador, ao vender sua força de trabalho ao capitalista, subordina-se ao capital, deixa de ser sujeito, pois o objeto de sua realização não terá o destino que ele quiser no processo de troca, ou seja, ele não é sujeito no processo de produção. A decisão, sobre o que será feito com o produto de seu trabalho, é dada pelo capitalista. Este, pela posição que ocupa no processo de produção, faz com que o trabalhador se submeta a ele. Ao tratar da questão da subsunção real, aprofunda sua análise ao pontuar que o trabalhador, além de não ser sujeito do produto de seu trabalho, também deixa de ser sujeito no processo de produção deste objeto.

Por meio da exposição desta importante relação percebida por Marx (mais-valor), cabe considerar sua compreensão a respeito da categoria trabalho, especificamente a respeito do trabalho produtivo e improdutivo. Conforme considera Braverman (2011, p. 349);

Um momento de reflexão mostrará a importância dessa distinção para a evolução da sociedade capitalista durante os últimos duzentos anos. A mudança em toda forma social de trabalho, a partir do que é, do ponto de vista capitalista, improdutivo, para o que é produtivo, significa a transformação do emprego por conta própria em emprego capitalista, de simples produção de mercadoria em produção capitalista de mercadoria, de relações entre pessoas para relações entre coisas, de uma sociedade de produtores esparsos em uma sociedade de capitalismo empresarial. Assim, a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo, que despreza sua forma concreta a fim de analisá-lo como forma social, longe de ser uma abstração ociosa, representa uma questão decisiva na análise do capitalismo, e mostra-nos uma vez mais como as formas sociais dominam e transformam a significância das coisas e processos sociais.

Em um processo de complexificação de sua análise, Marx considera que o fim imediato e produto por excelência da produção capitalista é o mais-valor. Portanto, entende que é trabalho produtivo aquele que emprega a força de trabalho e que produza, diretamente, mais-valor, ou seja, “[...] só o trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital” (S.d, p. 01). Considera como produtivo aquele trabalhador que executa um trabalho produtivo, sendo este, aquele que gera mais-valor, aquele que valoriza o capital. Ao final deste breve, porém importante texto, afirma que a determinação do trabalho produtivo – e também do trabalho improdutivo, como seu contrário – funda-se no fato de que a produção do capital é a produção do mais-valor, e que o trabalho empregado por esta produção, é um trabalho produtor de mais-valor. Resulta, desta consideração, que o trabalho improdutivo é aquele trabalho que – mesmo sendo trabalho assalariado, mesmo havendo a venda da força de trabalho – não resulta em produção do mais-valor, ou seja, não há uma valorização do capital.

Marx (2013), ao analisar a questão do mais-valor absoluto e relativo, diz que;

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve de autovalorização do capital. Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. Assim, o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital. **Ser trabalhador produtivo não é, portanto, uma sorte, mas um azar** (MARX, 2013 p. 578 – grifos meus).

Desdobra desta consideração, a seguinte constatação realizada por Braverman (2011):

Um alfaiate que faça um terno sob medida para certo cliente cria um objeto útil sob a forma de mercadoria; ele a troca por dinheiro e tira da importância recebida suas próprias despesas e meios de subsistência; o cliente que paga a esse alfaiate compra um objeto útil e pelo dinheiro que deu nada espera senão um terno. Mas o capitalista que assalaria um salão de alfaiates para fazer ternos cria uma relação social. Nesta relação, os alfaiates agora fazem muito mais que apenas ternos; fazem-se a si mesmos como trabalhadores produtivos e a seu empregador como capitalista. O capital é assim não o dinheiro trocado por trabalho; é dinheiro trocado por trabalho com o objetivo de apropriar-se daquele valor que ele cria no que é pago e acima do que é pago, o valor *excedente*. Em cada caso em que o dinheiro é trocado por trabalho com esse fim ele cria uma relação social, e à medida que essa relação se difunde por todo o processo produtivo, cria as classes sociais. **Portanto, a transformação do trabalho improdutivo em trabalho produtivo que é, para os fins do capitalista de extrair valor excedente, o próprio processo da criação da sociedade capitalista** (BRAVERMAN, 2011, p. 349 – grifos meus).

Cabe, destas considerações, ressaltar uma importante questão. O que diferencia os processos de trabalho não diz respeito ao trabalho concreto, não diz respeito, portanto, à particularidade da ação do trabalho, pelo fato de que o mesmo trabalho pode ser em uma circunstância produtivo e em outra não. Conforme considera Iasi (1999, p. 126) “Um professor que realiza aula de manhã numa escola pública estadual não é produtivo, mas, à noite, dando a mesma aula, compondo-se sua ação dos mesmos procedimentos concretos que a anterior, agora numa escola privada, torna-se produtivo para o capital”. Reforça esta questão o apontamento de Tumolo e Fontana (2008), de que o trabalho produtivo está presente em toda e qualquer relação de produção capitalista, não importando se se trata de uma empresa agrícola, fabril ou uma empresa escolar, se a mercadoria produzida é soja, robô ou ensino.

Existe uma ampla discussão teórica a respeito da obra marxiana, especificamente a respeito do entendimento do trabalho produtivo e improdutivo, entretanto, meu interesse é o de expor elementos que possibilitem demonstrar minha compreensão das relações sociais que se estabelecem no trabalho pedagógico e, para isso, se faz necessário apontar a natureza acerca deste trabalho, seja do ponto de vista do processo de trabalho como, centralmente, da perspectiva das relações sociais de produção e do processo de produção capitalista. Deste modo, retorno às considerações acerca do desenvolvimento do processo de trabalho a fim de expor a questão da alienação e de sua expressão no modo de produção capitalista, por meio do fetiche da mercadoria.

Vázquez (2011, p. 126) compreende ser possível afirmar que a história humana não passa da história da alienação do ser humano no trabalho. Conforme considera o autor, o ser humano vive e viveu constantemente alienado, ou seja, em uma constante negação de sua própria essência. E como essa negação surge historicamente como trabalho alienado, considera-

se o trabalho por seu lado negativo, “[...] mas com uma negatividade universal, considerada historicamente, e, portanto, absoluta”.

Dado a concretização destas relações, manifesta-se um processo no qual o trabalhador não se enxerga neste, assim como, se vê estranhado ao produto de seu trabalho, visto este não lhe pertencer, e sim, ao capitalista. Conforme considera Manacorda (2010), a alienação é quando o trabalho se torna uma atividade humana estranha a si mesma, completamente estranha ao homem e a natureza, e, assim, à consciência e à vida (MANACORDA, 2010).

Mandel (1978) entende que a alienação moderna nasce fundamentalmente da separação do produtor e do produto o que é por sua vez, o resultado da divisão do trabalho e resultado da produção de mercadorias, isto é, do trabalho para um mercado, para um consumidor desconhecido, e não para o consumo do próprio trabalhador, seu produtor.

Estas relações possuem um marcado caráter histórico, isto quer dizer que, se o homem é alienado, deve ser alienado de alguma coisa. Sua oposição também é histórica, ou seja, “a transcendência da alienação é um conceito inerentemente histórico, que vislumbra a culminação bem-sucedida de um processo em direção a um estado de coisas qualitativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2006, p. 40). Convém explicitar a compreensão marxiana da alienação, de acordo com a sistematização formulada por Mészáros (2006): 1. O homem está alienado da natureza: manifesta a consideração de que o trabalhador não se reconhece no produto de seu trabalho, sendo este um objeto estranho que se vira contra ele; 2. Está alienado de si mesmo – de sua própria atividade: a relação do trabalho com o ato da produção, ou seja, a relação do trabalhador com sua atividade como algo alheio, que não lhe oferece satisfação, mas apenas cumpre a função de vendê-la a outra pessoa. Realiza-se aqui um processo de auto estranhamento, tal qual ou, até mesmo pior, do que aquele “vivido” por Gregor Samsa<sup>19</sup> ao transformar-se em um inseto monstruoso; 3. De seu “ser genérico” – seu ser como membro da espécie humana: o objeto do trabalho é a objetivação da vida humana. Contudo, o trabalho alienado faz do ser genérico um ser estranho a ele, um meio da sua existência individual e; 4. O homem está alienado do homem – dos outros homens: ao estar estranhado do produto do seu trabalho, do processo de trabalho – sua atividade vital – e de si, aliena-se do conjunto da humanidade, ou seja, na relação com os demais membros de sua espécie.

Em suma, a alienação expressa um fato objetivo e histórico, qual seja, a depauperação física e moral do trabalhador, transformando-o em uma mercadoria. Demonstra com isso a exploração deste na medida em que produz para outros, configurando uma relação em que se

---

<sup>19</sup> Em referência à obra de Franz Kafka, **A metamorfose** (1997).

separa dos bens produzidos e das condições de trabalho. De produtor de mercadorias, em mercadoria que produz outras mercadorias.

Esta breve análise demonstra o ponto referente às mediações de segunda ordem, condizentes com a dimensão histórica do trabalho. Esta relação se estabelece na exploração dos trabalhadores pelos detentores dos meios de produção, tendo esta origem ao longo do processo histórico, sendo o resultado das contradições existentes no desenvolvimento da luta de classes. São relações históricas pelo fato de serem frutos das relações humanas legadas de geração a geração e, conforme considera Mészáros (2009b), o capital necessitou converter a base de sua produção – e reprodução social – em propósito da humanidade e, para alcançar tal condição, fez-se vital a separação entre valor de uso e valor de troca, subordinando o primeiro ao segundo. Estas relações se encontram sustentadas por, também, quatro elementos: 1. Separação e a alienação das condições objetivas do processo de trabalho; 2. Imposição destas condições objetivas e alienadas sobre os trabalhadores como um poder separado que exerce controle sobre o trabalho; 3. A personificação do capital como “valor egoísta” que persegue sua própria auto expansão e; 4. A equivalente personificação do trabalho – isto é, a personificação dos trabalhadores como “trabalho” destinado a entrar em uma relação de dependência ou contratual ou politicamente regulada com o tipo historicamente prevalecente de capital – confinando a identidade do sujeito deste “trabalho” às suas funções produtivas fragmentárias (MÉSZÁROS, 2009b, p. 721).

Esta é a dupla face do trabalho, aludida por Frigotto (2002), na qual é tirada a capacidade de criação do ser humano e ele passa a aprisioná-lo, passando deste para um processo de destruição da vida.

A fim de introduzir uma importante discussão realizada por Marx (2013), creio que uma passagem de Eduardo Galeano possa auxiliar. Diz o escritor em tópico que denomina de “Se Alice voltasse”, a seguinte consideração: “Há 130 anos, depois de visitar o país das maravilhas, Alice entrou num espelho para descobrir o mundo ao avesso. Se Alice renascesse em nossos dias, não precisaria atravessar nenhum espelho: bastaria que chegasse à janela” (GALEANO, 2009, p. 2).

Marx (2013), em **O Capital**, apresenta um distinto elemento, o do fetiche da mercadoria. Em sua análise, compreende que, na sociedade capitalista, os objetos materiais possuem certas características materiais que lhes são postas pelas relações sociais hegemônicas, mas que aparecem como se fossem um elemento natural. Diz Marx (2013, p. 146) que a mercadoria “aparenta ser, à primeira vista, uma coisa óbvia, trivial. Sua análise resulta em que ela é uma coisa muito intrincada, plena de sutilezas metafísicas e melindres teológicos [...]”, e que, sendo

um valor de uso, não há nada de misterioso, mas, ao aparecer como mercadoria, ela se transforma em uma coisa “sensível-suprassensível<sup>20</sup>”. As propriedades conferidas às mercadorias são reais, não são produtos da imaginação, ou seja, não são propriedades naturais, ao contrário, são sociais, e constituem forças reais que não são controladas pelos homens (na verdade) estas exercem controle sobre eles. Este caráter enigmático dado ao produto do trabalho surge “[...] do caráter social peculiar do trabalho que produz mercadorias” (MARX, 2013, p. 148). Como já exposto, o trabalho é um elemento fundamental para o desenvolvimento da humanidade, independentemente de sua forma social. Mas é com a produção e a troca de mercadorias sob a égide do capitalismo, que o trabalho ganha a expressão como uma propriedade objetiva de seus próprios produtos. No capitalismo, diferente de outros modos de produção, os produtores individuais trabalham independentemente uns dos outros, e a coordenação existente se faz de modo impessoal, pela via do mercado. Embora funcionem por meio de uma já desenvolvida divisão do trabalho, a relação entre os produtores se efetiva na forma de uma relação entre seus produtos – mercadorias que eles compram e vendem. Nesta relação, o caráter social do trabalho aparece de modo indireto, e as coisas – produtos do trabalho humano nesta forma social – tornam-se portadoras de uma característica social historicamente determinada.

Aqui, os produtos do cérebro humano aparecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias (MARX, 2013, p. 148).

Importante ressaltar que estas relações se dão independentemente do que as pessoas pensem, pois ao equipararem entre si os produtos de diferentes tipos no processo de troca, como valores, equiparam entre si seus diferentes trabalhos como trabalho humano. “Eles não sabem disso, mas o fazem (MARX, 2013, p. 149). Constitui-se com este processo a reificação das relações sociais, visto se manifestarem como coisas, e aquilo que é apenas válido para esta forma específica de produção – capitalismo – aparece “[...] para aqueles que se encontram no interior das relações de produção das mercadorias” (MARX, 2013, p. 149), como natural e definitivo. Portanto, o fetichismo é a forma da alienação característica da sociedade capitalista.

---

<sup>20</sup> Com esta consideração, Marx (2013) entende que a mercadoria é, de um lado, uma coisa perceptível aos sentidos humanos, e possui uma utilidade concreta e material. Por outro lado, possui propriedades imperceptíveis aos sentidos sendo, por isso, suprassensíveis.



Em acordo com a leitura de Vázquez (2011), o fetichismo é a forma concreta da alienação nas condições do modo de produção de capitalista, ou seja, “[...] a forma mais desenvolvida da alienação das relações sociais sob o capitalismo” (2011, p. 452).

As considerações a respeito desta inversão que se dá no modo de produção capitalista no qual os produtores tornam-se reféns dos produtos de seus trabalhos, conduzem a uma análise da questão da ideologia sendo, conforme expõe Lowy (1991, p. 7), uma categoria de tamanha complexidade e tão cheia de significados. Em sua análise se dá uma “[...] acumulação fantástica de contradições, de paradoxos e arbitrariedades, de ambiguidades, de equívocos e males entendidos, o que torna extremamente difícil encontrar seu caminho nesse labirinto”. Entretanto, não pretendo pôr em discussão todo o debate no interior do marxismo, e sim, pontuar questões gerais a fim de alcançar condições de responder aos objetivos que me movem neste estudo.

Ao expor a compreensão da apropriação privada dos meios de produção, da divisão do processo de trabalho entre aqueles que detém os meios de produção e aqueles que detém, como meio para garantir sua subsistência, apenas a venda da sua força de trabalho, assim como a questão da alienação e do fetiche da mercadoria, algumas questões podem ser feitas: por que esta realidade é conservada pelos homens? Como não percebem, os trabalhadores, as relações que os reificam? Como explicar que esta realidade apareça como normal, natural e eterna? Entre tantas outras.

A fim de tratar desta questão, considero também o embate existente no processo realizado pela burguesia a fim de efetivar-se como classe hegemônica, constituindo uma perspectiva social pautada no liberalismo e, posteriormente, nos princípios positivistas de Augusto Comte.

O Liberalismo, ao se contrapor ao pensamento feudal, defendia que cada homem possuía um direito natural à vida, à liberdade e à propriedade, e que o governo não deveria violar esses direitos. Os liberais, portanto, perspectivaram substituir o absolutismo feudal pela democracia representativa e por um Estado de direito. Constitui-se como uma teoria política e social que enfatizava os valores individuais da liberdade e igualdade. Importante pontuar que o pensamento iluminista não foi sempre o mesmo em seu processo de estruturação e difusão. Ou seja, ele foi progressivamente se alterando frente às necessidades que se colocavam como possibilidades de avanço e consolidação do modo de produção capitalista. Os ideais levantados pelo iluminismo constituem parte do “armamento” burguês na contestação da ordem feudal. Entretanto, ao passo que se constituiu como classe hegemônica, estes mesmos ideais se estabelecem por um princípio jurídico de direito, mas não de fato. Para os liberais, há a

igualdade de direitos entre os homens – sejam ricos ou pobres – porém, como a ordem social já se encontra estabelecida, cada indivíduo deve receber o que lhe corresponde para que a ordem seja mantida. Ou seja, a igualdade apregoada não significa, para estes, uma igualdade material, e sim, uma liberdade para contraírem as relações que lhe interessarem. Por fim, importante ressaltar que para o pensamento liberal, os homens não são iguais ao se comparar os talentos e capacidades individuais, desta maneira, não poderão ser iguais em relação as riquezas materiais pois, conforme considera Soares (2007), estas são nada mais do que a recompensa de seus talentos.

O Positivismo, tendo como expoente Augusto Comte (1798 – 1857), possui, conforme Lowy (1991), três ideias principais. A primeira é a de que a sociedade humana é regulada por leis naturais. Ou seja, tem como princípio teórico metodológico a compreensão de que os fenômenos naturais e os fenômenos sociais possuem a mesma estrutura, entendendo que é possível utilizar a lógica dos primeiros para a compreensão dos segundos. Parte, então, do princípio de naturalização dos fenômenos sociais, constituindo um biologicismo, ou uma biologia social.

Postulava Comte uma compreensão compatível com os interesses da então classe hegemônica, ou seja, perspectivava uma imutabilidade das relações sociais. De acordo com Costa (2005), o positivismo foi o pensamento que glorificou a sociedade europeia em franca expansão, pretendendo resolver os conflitos sociais por meio da exaltação à coesão, à harmonia entre os indivíduos, ao bem-estar do todo social. Ao entender que a sociedade se organiza tal qual um organismo biológico, enxerga em seus órgãos sociais (econômicos, ideológicos, repressivos) o modo de garantir a similitude com o organismo humano, ou seja, sua finalidade é a da manutenção da ordem, um estado de normalidade social. Consolida-se a compreensão de que a sociedade é regida por leis naturais, invariáveis e independentes da ação humana. Sua importância reside no fato de que, com o crescente processo de industrialização a nova sociedade se apresentava cada vez mais contraditória. De um lado, um exponencial crescimento industrial, proporcionando uma alta concentração de capital (em poucas “mãos”), ao passo que, “do outro lado”, o conjunto da classe trabalhadora se vê sujeita a tamanha miséria. “Os grandes triunfos da indústria eram acompanhados de uma degradação social jamais vista e vivida por civilizações anteriores” (SOARES, 2007, p. 9).

Desdobra desta primeira consideração, uma segunda, na qual Lowy (1991, p. 36) entende ser de caráter epistemológico pois, para o autor, “[...] se a sociedade é regida por leis de tipo natural, a ciência que estuda essas leis naturais da sociedade é do mesmo tipo que a ciência que estuda as leis da astronomia, da biologia, etc”. Neste caso, os métodos e

procedimentos para conhecer a sociedade são os mesmos que são utilizados para conhecer a natureza, sendo o que o autor denomina de naturalismo positivista. Por fim, a terceira característica é a de que do mesmo modo que as ciências da natureza são objetivas, neutras, livres de juízo de valor, de ideologias políticas, as ciências sociais devem funcionar tal qual, ou seja, segundo este mesmo modelo de objetividade científica. Assim, salienta Frigotto (1999) que esta teoria foi construída como um poderoso instrumento de manutenção do senso comum, e Lowy (1991, p. 36) considera que o “cientista social deve estudar a sociedade com o mesmo espírito objetivo, neutro, livre de juízo de valor, livre de quaisquer ideologias ou visões de mundo, exatamente da mesma maneira que o físico, o químico, o astrônomo, etc”.

Coutinho (2010), nesta perspectiva, demonstra o movimento realizado pela burguesia enquanto classe detentora da hegemonia social, visto que

[...], as contradições capitalistas tornam-se explosivas; encarnação e produto dessas contradições, o proletariado surge na história como força social autônoma, capaz de resolver em sentido progressista os limites e antinomias do sistema capitalista. Indicar a realidade como algo essencialmente contraditório significa, doravante, fornecer armas teóricas ao movimento anticapitalista da classe operária. **De crítica da realidade em nome do progresso, do futuro, das possibilidades reprimidas, o pensamento burguês transforma-se numa justificação teórica do existente.** Em proporções cada vez maiores, a história e a economia perdem sua anterior importância filosófico-ontológica, deixando de desempenhar um papel significativo na elaboração da concepção do mundo. E, com isso, perde-se a possibilidade de apreender a essência da realidade humana: a filosofia da decadência torna-se, cada vez mais, um pensamento imediatista, centrado nas aparências fetichizadas da realidade (COUTINHO, 2010, p. 35-36 – grifos meus).

Coutinho (2010) considera que, na história da filosofia burguesa, é possível distinguir dois momentos: 1. Inicia-se com os pensadores renascentistas a Hegel, e caracteriza-se por um movimento progressista, ascendente, orientado no sentido da elaboração de uma racionalidade humanista e dialética e; 2. Segue-se a uma radical ruptura, por volta de 1830-1848, é assinalada por uma progressiva decadência, pelo abandono de grande parte das conquistas do período anterior.

Essa descontinuidade da evolução filosófica corresponde à própria descontinuidade objetiva do desenvolvimento capitalista. O antagonismo entre progresso e reação, que marca desde as origens a evolução da sociedade burguesa, apresenta, a partir de 1848 um novo aspecto: as tendências progressistas, antes decisivas, passam a subordinar-se a um movimento que inverte todos os fatores de progresso (que certamente continuam a existir) ao transformá-los em fonte do aumento cada vez maior da alienação humana. Do ponto de vista imediatamente social e político, essa inversão tem sua gênese no surgimento de uma contradição antagônica entre classes que outrora formavam o Terceiro Estado. Enquanto numa primeira etapa de seu desenvolvimento a burguesia representava objetivamente os interesses da totalidade do povo, no combate à reação absolutista-feudal, agora o proletariado surge na história

como classe autônoma, **em-si e para-si**, capaz de resolver em sentido progressista as novas contradições geradas pelo próprio capitalismo triunfante (COUTINHO, 2010, p. 21-22).

Na sequência desta análise, considera Coutinho (2010) que a burguesia, enquanto portavoza do progresso social, seus representantes ideológicos podiam considerar a realidade como um todo racional, cujo conhecimento e seu domínio eram uma possibilidade aberta à razão humana. Ao tornar-se uma classe conservadora, a burguesia estreita cada vez mais a margem para uma apreensão objetiva e global da realidade. Assim, a razão é encarada com um descrédito, um ceticismo cada vez maior, ou mesmo renegada como instrumento do conhecimento ou “[...] limitada a esferas progressivamente menores ou menos significativas da realidade” (COUTINHO, 2010, p. 22). Este movimento se deu, como demonstra Marx (1997, p. 37), por meio da seguinte leitura da realidade social.

A burguesia tinha uma exata noção do fato de que todas as armas que forjara contra o feudalismo voltavam seu gume contra ela, que todos os meios de cultura que criara rebelaram-se contra sua própria civilização, que os deuses que inventara a tinham abandonado.

Coutinho (2010) entende que a primeira categoria na qual a burguesia, neste período histórico, apressou-se a abandonar, foi a da razão, assim como, a categoria do humanismo e do historicismo.

As categorias do humanismo, do historicismo e da razão dialética são os únicos instrumentos capazes de fundar cientificamente a ética e a ontologia. Por isso, a tendência ideologizante da decadência começa exatamente por romper com tais categorias. Importa pouco saber como se opera esse rompimento, se por meio de uma polêmica aberta contra a filosofia clássica [...] ou se mediante uma “correção” ou “interpretação” do conteúdo real de referidas categorias [...]. O que realmente interessa é assinalar o caráter nitidamente ideológico das novas categorias “corrigidas” que ocupam agora o primeiro plano. Em lugar do humanismo, surge ou um individualismo exacerbado que nega a sociabilidade do homem, ou a afirmação de que o homem é uma “coisa”, ambas as posições levando a uma negação do momento (relativamente) criador da práxis humana; em lugar do historicismo, surge uma pseudo-historicidade subjetivista e abstrata, ou uma apologia da positividade, ambas transformando a história real (o processo de surgimento do novo) em algo “superficial”, ou irracional; em lugar da razão dialética, que afirma a cognoscibilidade da essência contraditória do real, vemos o nascimento de um irracionalismo fundado na intuição arbitrária, ou um profundo agnosticismo decorrente da limitação da racionalidade às suas formas puramente intelectuais (COUTINHO, 2010, p. 30-31).

Como bem demonstra Iasi (1999), a ideologia não deve ser compreendida apenas como um conjunto de ideias, que pelos mais diferentes meios são postas na cabeça dos indivíduos. Isso levaria, conforme o autor, ao equívoco de conceber uma ação anti-ideológica como a

simples troca de velhas por “novas” ideias. Prossegue apontando que, quando em uma sociedade de classes, uma delas detém os meios de produção, tende a possuir hegemonia nos meios para universalizar sua visão de mundo e suas justificativas ideológicas a respeito das relações sociais de produção que venham a perpetuar/garantir sua dominação econômica.

A análise e considerações a respeito da ideologia não vieram de Marx, o que este fez foi um processo de apropriação lhe conferindo outro sentido. Sua origem vem dos estudos do filósofo francês Destutt de Tracy, que deu ao termo ideologia o entendimento de ser um estudo científico das ideias, sendo estas o resultado da interação entre o organismo vivo e a natureza. Constitui-se assim, para este filósofo, um subcapítulo da zoologia, por caracterizar-se pelo estudo do comportamento dos organismos vivos com o meio ambiente, vindo a tratar da questão dos sentidos, da percepção sensorial até chegar às ideias. Anos mais tarde, por meio de um conflito com Napoleão, este atacou o filósofo e seus discípulos os chamando de ideólogos. Entretanto, para Napoleão, o entendimento de ideologia era outro, sendo para este o fato de serem estes ideólogos, metafísicos, ou seja, faziam uma abstração da realidade, viviam em um mundo especulativo (LOWY, 1991). É com este sentido que Marx e Engels utilizam o conceito de ideologia a partir de 1846, no livro chamado **A ideologia alemã**.

Há, portanto, uma apropriação do termo ideologia para realizar uma crítica – um acerto de contas teórico – com o pensamento filosófico de sua época, centralmente, para debater com os hegelianos de esquerda. Marx e Engels partem do seguinte princípio: as ideias dominantes de cada período histórico, são as ideias da classe dominante. Entendem também, que estas ideias da classe dominante são a expressão ideal das relações que a fazem como a classe dominante, ou seja, as relações que fazem de uma classe, a dominante, expressas como ideias. A articulação entre as relações que constituem a sociedade e o campo ideal constitui o ponto de parte analítico de Marx e Engels a fim de compreender e realizar a crítica às ideias predominantes em sua época.

Os elementos que deram condições teóricas para a realização desta radical crítica ao pensamento filosófico alemão, já se encontra em outros dois debates realizados por Marx. Centralmente, as divergências com Hegel – no qual debate a respeito da concepção de Estado - e Feuerbach – no qual crítica a questão da religião. Em ambos embates teóricos, constam elementos para o futuro entendimento a respeito da ideologia.

Considera Marx (2009), que Hegel constitui uma inversão na qual a Ideia se manifesta no mundo empírico, o Estado para Hegel, surge como a auto realização da Ideia, como o “universal absoluto”, determinando a sociedade civil, ao invés de ser por ela determinado. Para Marx, o Estado é a expressão política de uma determinada sociedade, sendo a sociedade que

cria o Estado, e não o contrário, como para Hegel. A mesma ideia existe na crítica da religião empreendida por Marx. Há uma concordância com Feuerbach ao entender que é o homem que faz a religião, assim como, da ideia segundo a qual Deus fez o homem é uma inversão, entretanto, diferente de Feuerbach, Marx entende que esta inversão na qual se acredita que Deus criou o homem, é a expressão das contradições sociais, por isso entende que a religião “[...] é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração e a alma de situações sem alma. A religião é o ópio do povo (MARX, 2005, p. 145)”. Para Marx, a alienação religiosa é, antes de tudo, resultado da alienação do trabalho.

Da constituição destas críticas, ao empreenderem a escrita da obra **A ideologia alemã**, entendem por ideologia toda e qualquer elaboração ideal que, mesmo estando saturada de interesses materiais, não se reconhece dessa forma. São, deste modo, formulações ideias que ignoram seus condicionantes sócio históricos e se apresentam como protagonistas da história. Assim, distorcem/falsificam a compreensão da história e, ao não se entenderem como produtos históricos, resultam em uma representação invertida do real.

Por fim, concordo com Chauí (2004), quando afirma que a ideologia é o resultado da luta de classes e tem por função esconder a existência dessa luta. Assim, o poder ou a eficácia da ideologia aumentam quanto maior for sua capacidade para ocultar a origem da divisão social em classes e a luta de classes. Portanto, a ideologia não é um reflexo do real na cabeça – pensamento – dos homens, mas sim, o modo ilusório pelo qual representam o aparecer social como se este aparecer fosse a realidade social.

Ao tratar destes elementos referentes à ideologia, abre-se espaço para a discussão de outros importantes condicionantes históricos que determinam um amplo conjunto de relações. Deste modo, passo agora a análise dos desdobramentos relativos à organização do trabalho no século XX e os impactos no campo educacional.

## 2.2 O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO SÉCULO XX

Os processos sociais ocorridos ao longo do século XX não foram obra do acaso, nem mesmo de seres humanos isolados de um contexto social que os possibilitasse realizarem. Ao compreender que todos os fenômenos sociais são frutos de relações históricas, cabe realizar uma breve exposição dos fatos centrais que proporcionaram estes desdobramentos. De modo geral, centro minha atenção nos pontos relativos aos processos de reestruturação produtiva, oriundos das transformações sociais vindas com o taylorismo/fordismo e o toyotismo, aproximando este debate em sua relação com o campo da educação.

A importância no estudo destas questões reside no fato de que,

Se as formas históricas de disciplinamento, que têm no trabalho pedagógico uma de suas mais importantes manifestações, dependem do desenvolvimento das forças produtivas, é a partir daí que deveremos estudar a relação entre fragmentação e unitariedade. Para tanto, devemos tomar as macrotendências que têm sido hegemônicas enquanto processos de organização e gestão do trabalho: o taylorismo/fordismo e o toyotismo, ou métodos flexíveis (KUENZER, 2005, p. 82-83).

Ao se constituir um processo de crescente industrialização, da mesma maneira que de evolução dos sistemas de comércio e da burocracia necessária para operacionalizar estas relações, o conhecimento presente na esfera da produção tornou-se prioridade estratégica para os capitalistas. A disputa pelo controle do trabalho humano foi levada para dentro dos processos de produção instaurando – até os dias atuais – a clivagem técnica e social do trabalho, destinando aos trabalhadores direitos e deveres distintos em relação aos empregadores “[...] no que tange ao planejamento, coordenação, controle e execução das atividades de trabalho” (PINTO, 2007, p. 20), aprofundando as relações de alienação, tornando os trabalhadores, cada vez mais, meras mercadorias.

Desde então, conforme Pinto (2007), a organização do trabalho foi elevada à categoria de matéria do conhecimento a ser conquistada com base na luta política e econômica explícita entre o empresariado e a classe trabalhadora. Aos trabalhadores, a venda da sua força de trabalho é o meio que assegura sua subsistência e, aos proprietários dos meios de produção, é importante constituir esta relação de compra e venda mantendo <sup>21</sup>controle social, econômico e político dos trabalhadores, objetivando manter em funcionamento o sistema de acumulação do capital.

---

<sup>21</sup> A respeito deste *controle social*, Antunes (2009) salienta que o capital, ao não ser uma entidade material e nem mesmo um mecanismo que possa ser racionalmente controlável, se constitui em uma poderosa estrutura totalizante de organização e controle do metabolismo social, à qual todos devem se adaptar.

Com o aumento da capacidade produtiva, seguiu-se o desenvolvimento de variados ramos empresariais tendo como cenário histórico o século XIX (transporte, comunicação, entre outros), havendo uma crescente expansão dos mercados nacionais promovendo a diversificação dos produtos no mercado mundial, gerando um aumento da competitividade capitalista por meio da concorrência internacional. Para Antunes (2009, p. 28), o capital promoveu “o aprofundamento da separação entre a produção voltada genuinamente para o atendimento das necessidades humanas e as necessidades de auto reprodução de si próprio”. Ao se aprofundarem as relações de competição e concorrência entre os capitalistas, mais nefastas tornam-se as consequências, das quais duas são particularmente graves. Trata o autor da destruição e/ou precarização, sem paralelos na era moderna, da força de trabalho e, também, aponta a crescente degradação do ambiente, “[...] na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias” (ANTUNES, 2009, p. 28).

Marx (2013) expõe claros exemplos deste processo de destruição e/ou precarização dos trabalhadores frente o processo de produção capitalista. Ao analisar a jornada de trabalho, da mesma maneira que as lutas travadas entre o interesse de aumento e de redução desta – entre burgueses e trabalhadores – apresenta o modo no qual o capital introduziu o trabalho infantil e feminino como mão de obra mais barata do que a masculina e, com isso, divide o salário do “chefe da família” entre toda sua família, ao invés de aumentar a renda familiar. Reproduzo trecho de um relatório de 17 de janeiro de 1860.

O sr. Broughton, magistrado municipal, declarou, como presidente de uma assembleia ocorrida na Câmara Municipal de Nottingham, em 14 de janeiro de 1860, que entre a população ocupada com a fabricação de rendas reina um grau de sofrimento e privação inéditos no restante do mundo civilizado [...]. Crianças entre 9 e 10 anos de idade são arrancadas de suas camas imundas às 2, 3, 4 horas da manhã e forçadas a trabalhar, para sua mera subsistência, até as 10, 11, 12 horas da noite, enquanto seus membros se atrofiam, seus corpos definham, suas faces desbotam e sua essência humana se enrijece inteiramente num torpor pétreo, cuja mera visão já é horrível (MARX, 2013, p. 317).

Com esta situação de ampla e indiscriminada exploração de homens, mulheres e crianças, frente o anseio vampírico do capital que vive apenas da sucção do trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho suga (MARX, 2013), se aprofunda a luta pelo controle do trabalho, entre os agentes administradores e os agentes executores. Esta situação promoveu a mecanização das atividades de trabalho, gerando novas demandas sobre o modo como se organizavam os tempos e espaços.

O capitalismo industrial teve seu desenvolvimento nos séculos XVIII e XIX, consolidando-se em escala mundial, também, no século XIX. Tal consolidação ocorre a partir



da generalização da lei do valor para todos os produtos do trabalho humano, em um processo de mercantilização do trabalho que transforma, ao mesmo tempo, o trabalhador em mercadoria (MANZANO, 2013), a fim de aumentar a taxa de exploração do mais-valor, questão já demonstrada em tópico anterior.

Neste contexto de ampla exploração do trabalho, sua organização tornou-se uma área específica do conhecimento passível a ser, conforme Pinto (2007, p. 25), “acumulada, sistematizada, experimentada, compreendida e elaborada teoricamente por agentes que não fossem, necessariamente, os executores desse trabalho”. Este “novo” campo do conhecimento teve diversos estudiosos – de formações distintas – debruçados sobre si, buscando construir um sistema de organização que objetivasse o aperfeiçoamento da qualidade e a diminuição do tempo gasto na realização das tarefas.

Antunes e Pinto (2017, p. 7), articulando a questão do desenvolvimento das relações de trabalho e suas mediações no campo da educação de modo geral e da escola especificamente, empreenderam um estudo a respeito da seguinte questão:

[...] qual foi a escola (ou, mais abrangentemente, a educação) que vigorou ao longo de todo o século XX, o chamado “século do automóvel?”. E por que, nas últimas décadas, esse projeto está sendo profundamente alterado? Quais são os elementos estruturais que impulsionam a mudança do experimento vivenciado no século anterior? Que interesses, que valores, que concepções ela representa? Será que essas mutações têm conexões e inter-relações densas com as mudanças que atingem o mundo do trabalho e da produção? Essas indagações levaram-nos a outra: será que a educação, dados os seus tantos constrangimentos – que remetem em alguma medida à “anatomia da sociedade civil” -, ainda pode exercer algum papel de relevo na longa e difícil história de emancipação da humanidade?

A fim de encontrar elementos que possibilitassem alcançar uma “resposta”, os autores percorreram um caminho analítico perspectivando compreender qual foi o trabalho que se desenvolveu com a industrialização capitalista, no século XX, e que escola foi construída para esse mundo produtivo. Para tanto, analisam os processos resultantes no que se conhece por taylorismo/fordismo e toyotismo.

Frederick Taylor, ao divulgar suas ideias lhe empregando um caráter científico, ficando conhecido como o “pai” da então Administração Científica. Segundo Taylor, sua ideia fundamental era a de constituir um sistema organizacional a partir de uma especialização extrema de todas as funções e atividades, tendo como elemento prático o denominado Estudo do Tempo. Neste processo se procurou homogeneizar as diferenças entre os trabalhadores, para que todos produzissem de acordo com as normas padronizadas. Sua intenção era a de que os trabalhadores empregassem todas suas capacidades – físicas e psicológicas – nos ofícios que

exerciam, do mesmo modo, que as habilidades adquiridas com a experiência prática enfrentada neste mesmo período. Ou seja, deveriam os trabalhadores empregarem toda sua concentração e destreza na realização de suas tarefas específicas, com o menor desgaste energético e, ainda mais importante, no menor tempo possível. Consideram Antunes e Pinto (2017), que o objetivo dos métodos propostos e realizados por Taylor é o da extração do conhecimento da classe trabalhadora, a fim de liquidar seu poder de negociação, de barganha, em face daqueles que compram sua força de trabalho.

A solução encontrada por Taylor para realizar seu projeto foi o de estabelecer uma divisão de responsabilidades e tarefas, na qual, fosse designado atividades estritamente necessárias à execução de cada parte do trabalho – executada pelo mesmo trabalhador – sendo realizado dentro de moldes extremamente rígidos (gestos físicos padronizados, do mesmo modo que as operações intelectuais e a conduta pessoal). Estes moldes, sendo estabelecidos previamente a partir de um estudo e planejamento, encontravam-se a cargo de outros trabalhadores que, de acordo com Pinto (2007, p. 34), tinham suas atividades definidas por outros trabalhadores que, por sua vez, também tinham suas atividades supervisionadas, sendo, “[...] neste sentido, desde as atividades operacionais até às gerências da empresa”. Ainda para este autor, compreende que tais preocupações presentes na organização do processo de produção taylorista estiveram associadas ao controle do ritmo de trabalho e à intensificação, propiciando às gerências a identificação de possibilidades de aumento da extração do mais-valor tendo, inclusive, uma argumentação supostamente técnica e científica, portanto, imparcial.

Braverman (2011) articula a discussão entre os processos oriundos das transformações sociais deste período com a questão educacional, ao demonstrar que;

O alongamento do período médio passado nas escolas antes da entrada na “força de trabalho”, que é outro conceito para presumir que uma população trabalhadora mais bem instruída é necessária pela indústria moderna e pelo comércio, deve também ser analisada e distinguida em suas partes componentes. O tempo passado na escola tem aumentado: os anos de escolaridade média do empregado civil da população trabalhadora aumentaram de 10,6, em 1948, para 12,4 em fins da década de 1960; e isto foi apenas a culminação da tendência secular que prosseguia por um século. Nisto vemos em primeiro lugar o fato de que as exigências de alfabetização e familiaridade com o sistema numérico tornaram-se difundidas pela sociedade toda. A capacidade de ler, escrever e efetuar operações aritméticas simples é uma exigência do meio urbano, não precisamente pelas funções, mas também para o consumo, para concordância com as normas da sociedade e obediência à lei. Ler e contar são, à parte todos os demais significados, os atributos elementares de uma população controlável que não podia ser mais vendida, seduzida e controlada sem eles do que podem os símbolos ser manejados por um computador se lhes faltam as características elementares de identidade e posição. Além dessa necessidade de alfabetização básica há também a função das escolas no sentido de promover uma pretendida socialização a vida

citadina, que agora substitui a socialização da fazenda, família, comunidade e igreja que outrora ocorria numa estrutura predominantemente rural. Assim, a extensão média da escolaridade é em geral mais alta para as populações urbanas, e a passagem de uma população do campo para a cidade traz com ela, como função quase automática, um aumento em termos de educação (BRAVERMAN, 2011, p. 369).

Considera também que pela prática amplamente aumentada de especialidades científicas e técnicas na produção, ensejou a ampliação do aparato de educação superior, a fim de preparar/formar os especialistas profissionais em diversas áreas. Esse fato exerceu um efeito marcante sobre a extensão média da frequência escolar (BRAVERMAN, 2011). Entretanto, esclarece que;

No modo capitalista de produção, a extensão de uma “escolarização” cada vez mais vazia combinada com a redução do trabalho a tarefas simples e fáceis representa um desperdício de anos na escola e uma desumanização nos anos seguintes. Esse sistema é compreendido por seus apologistas como exemplificando a eficiência elevada ao máximo grau; onde um engenheiro pode dirigir cinquenta trabalhadores, [...], não há necessidade de “desperdiçar” os recursos da sociedade em educar a todos nos padrões da Engenharia. Esta é a lógica do modo capitalista de produção que, em vez de denunciar as relações sociais hierárquicas pelas quais acumula riqueza nas mãos dos proprietários da sociedade, prefere deixar o trabalhador ignorante a despeito dos anos de escolaridade, e roubar a humanidade no seu direito inato de trabalho consciente e magistral (BRAVERMAN, 2011, p. 377).

Dessa forma, a expressão do conceito de qualificação na sociabilidade burguesa se encontra nos lemas estéreis e rudes dos primeiros tayloristas que, conforme entende Braverman (2011), descobriram a grande verdade do capitalismo segundo a qual o trabalhador deve tornar-se um instrumento de trabalho nas mãos dos capitalistas.

Do conjunto desta análise, Antunes e Pinto (2017, p. 32) entendem que o objetivo central do taylorismo foi o de reverter a dependência dos proprietários para com a classe trabalhadora, “[...] não apenas quanto à compra da força de trabalho no mercado e seu adequado consumo na produção, mas também no que tange à própria reprodução da força de trabalho para além dessas esferas.

Outro sistema que adquiriu destaque foi o de Henry Ford que, tendo uma fábrica de automóveis, nos Estados Unidos, trouxe outros elementos para a consolidação da sociedade do automóvel e, tal como Taylor, operou transformações estruturais na organização do trabalho fabril. Destes elementos destacam-se a produção em série e o consumo de massa. Seu pensamento era o de padronizar os produtos a fim de alcançar condições de fabricá-los em massa, em uma escala imensa, a fim de que os custos fossem reduzidos e contrabalançados pelo

consumo crescente. Se constitui aqui um processo de massificação de seus produtos, no caso, sendo um empresário do ramo automobilístico, de carros - pretos<sup>22</sup>.

Antunes (2011), ao discutir a respeito dos desdobramentos do processo de produção da grande indústria no século XX, afirma ser o fordismo

[...] a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/ consolidação do *operário-massa*, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. (Grifos do original) (ANTUNES, 2011, p.25).

Ao discutir a respeito destes processos na América Latina, Antunes (2011b, p. 21-22) diz que:

É nesse contexto de transição do mundo capitalista agrário-exportador para o urbano-industrial que percebemos a intensificação da ação do Estado, que procurava criar organismos sindicais oficialistas a fim de barrar as lutas sociais autônomas desencadeadas pelas correntes revolucionárias do movimento operário. O nascente Estado burguês latino-americano desejava, assim, abrir seus canais de controle junto aos trabalhadores, tendência que se intensificou a partir dos anos 1930 por meio de uma política que pretendia “integrar” os trabalhadores à ordem burguesa. O peronismo na Argentina, o getulismo no Brasil e o cardenismo no México, dentre outros exemplos marcantes, foram fenômenos políticos inseridos na expansão industrial que começava a se desenvolver na América Latina. Com o desenvolvimento do capitalismo industrial, experimentado especialmente pela indústria automobilística norte-americana do início do século XX, ocorre o florescimento e a expansão do taylorismo e do fordismo, que acabaram por conformar o desenho da indústria e do processo de trabalho em escala planetária. [...]. Tal padrão produtivo se espalhou, em maior ou menor escala, pelos mais variados ramos industriais e de serviços latino-americanos, que até então ensaiavam um ciclo industrial. Esse foi um dos fatores responsáveis pela constituição, expansão e consolidação da classe operária nos mais distintos setores produtivos, como o têxtil, o metalúrgico, o alimentício etc., obtendo em sua história um papel de enorme relevância nas lutas sociais da América Latina. [...]. Portanto, foi por meio desse padrão produtivo que a “grande indústria” capitalista [...] pôde se desenvolver. Mas é bom enfatizar que, dada a particularidade da subordinação e dependência estrutural do capitalismo latino-americano em relação aos países centrais, o binômio taylorismo/fordismo teve – e ainda tem – um caráter periférico em relação àquele que se desenvolveu nos Estados Unidos e na Europa Ocidental. Na América Latina, esse caminho para o mundo industrial sempre se realizou de modo tardio (ou mesmo hipertardio) quando comparado aos processos vivenciados pelos países de capitalismo hegemônico. E o fez sustentado em um enorme processo de *superexploração do trabalho*, que combinava, de modo intensificado, a extração absoluta e relativa do trabalho excedente, oferecendo altos níveis de *mais-valia* para o capital.

<sup>22</sup> Há uma frase conhecida de Ford que diz: “Você pode escolher a cor do carro que quiser, desde que ele seja preto”. In: PINTO (2007, p. 41).

A fim de articular este debate com elementos presentes na literatura – não acadêmica – busco uma reflexão a respeito da inserção da América Latina nas relações de produção mercantis e capitalistas em Galeano (2016, p. 17) que, na introdução de seu livro **As veias abertas da América Latina**, considera que

A divisão internacional do trabalho significa que alguns países se especializam em ganhar e outros em perder. Nossa comarca do mundo, que hoje chamamos América Latina, foi precoce: especializou-se em perder desde os remotos tempos em que os europeus do Renascimento se aventuraram pelos mares e lhe cravaram os dentes na garganta. Passaram-se os séculos e a América Latina aprimorou suas funções. Ela já não é o reino das maravilhas em que a realidade superava a fábula e a imaginação era humilhada pelos troféus da conquista, as jazidas de ouro e as montanhas de prata. Mas a região continua trabalhando como serviçal, continua existindo para satisfazer as necessidades alheias, como fonte de reserva de petróleo e ferro, de cobre e carne, frutas e café, matérias-primas e alimentos, destinados aos países ricos que, consumindo-os, ganham muito mais do que ganha a América Latina ao produzi-los. Os impostos que cobram os compradores são muito mais altos do que os valores que recebem os vendedores.

Outro importante elemento a ser considerado frente às condições necessárias de manutenção deste processo de produção (taylorismo-fordismo) possui relação com o desenvolvimento intelectual dos trabalhadores. Ao se constituírem em um exercício profissional fundamentalmente técnico-prático, a exigência de qualificação educacional e profissional dos trabalhadores possuía um nível técnico-instrumental.

Como demonstram Antunes e Pinto (2017), a implementação do sistema Fordista levou a especialização das atividades de trabalho a um nível de limitação e simplificação extremos, a ponto de converter os trabalhadores a meros apêndices da maquinaria. Deste modo, o tempo de montagem do chassi reduziu-se de 12 horas e oito minutos para 1 hora e 33 minutos, resultando em uma atividade separada em 45 operações extremamente simplificadas.

Duas consequências imediatas foram a redução do tempo de experiência exigido aos/às trabalhadores/as, assim como o estreitamento do seu raio de visão sobre o conjunto dos processos produtivos. A unilateralidade das exigências em termos de saberes-fazerem atingiu um ponto em que o absentéismo e a rotatividade explodiram. Ford enfrentou isso de modo truculento, combatendo inclusive os sindicalistas que se opuseram aos seus métodos (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 42).

Compreender os movimentos e passos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los em uma determinada sequência demandava uma pedagogia que objetivasse a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, tanto no trabalho quanto na vida social, ambos regidos por padrões de desempenho que foram definidos como adequados ao longo do tempo.

Articulando a relação entre a esfera produtiva e o campo da educação, Kuenzer (2005) considera que a pedagogia dominante, objetivava atender às necessidades educacionais de trabalhadores e dirigentes a partir de uma clara definição de limites entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência das relações de classe que determinavam o lugar e as atribuições individuais. O mundo da produção tinha como paradigma a organização em unidades fabris com grande concentração de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada e com uma forte estrutura hierárquica, perspectivando a produção em massa de produtos pouco diversificados sendo produzidos com processos de base eletromecânica rigidamente organizados, que não abriam espaços significativos para mudanças, participação ou criatividade para a maioria dos trabalhadores.

A fim de atender a estas demandas, a base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas que se fundamentavam no rompimento entre pensamento e ação, “[...] privilegiando ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista” (KUENZER, 2005, p. 06). Destas pedagogias, originaram-se propostas centradas tanto nos conteúdos, como nas atividades, mas nunca em uma perspectiva de contemplar a relação entre estudante-conhecimento que viesse, realmente, a integrar conteúdo e método, propiciando o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. A seleção e a organização dos conteúdos se dava a partir de uma concepção positivista de ciência, fundamentada em uma concepção de conhecimento fortemente formalizada, linear e fragmentada.

Dos diversos ramos científicos originaram-se propostas curriculares que organizavam rigidamente os conteúdos, em termos de sequenciamento intra e extradisciplinares, os quais eram repetidos sequencialmente, ano a ano, através do método expositivo combinado com cópias e questionários, “[...] uma vez que a habilidade cognitiva a ser desenvolvida era a memorização, articulada ao disciplinamento, ambos fundamentais para a participação no trabalho e na vida social organizados sob a hegemonia do taylorismo/fordismo” (KUENZER, 2005, p. 07).

Na sequência destas considerações, demonstra a autora que,

Estas propostas eram adequadas para a educação de trabalhadores que executavam ao longo de sua vida social e produtiva, com pequenas variações, as mesmas tarefas e atribuições exigidas por processos técnicos de base rígida, para o que era suficiente alguma escolaridade, curso de treinamento profissional e muita experiência, que combinavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e condutas com algum conhecimento, apenas o necessário para o exercício da ocupação. Compreender os movimentos e passos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los em uma determinada sequência demandava uma pedagogia que objetivasse a uniformidade de

respostas para procedimentos padronizados, tanto no trabalho quanto na vida social, ambos regidos por padrões de desempenho que foram definidos como adequados ao longo do tempo (KUENZER, 2005, p. 07).

Portanto, no taylorismo-fordismo, o processo ligado a esfera educacional tratou-se de uma qualificação com base em uma especialização limitadora e empobrecedora, seja em relação ao conhecimento teórico, quanto das atividades práticas de trabalho. Uma qualificação fortemente marcada pela divisão entre teoria e prática, parcelar, fragmentada e que só poderia ser construída fundamentando-se em ciências também especializadas. Por isso elegeu como horizonte um projeto de educação centrado em escolas técnicas – profissionalizantes – objetivando a formação dos estudantes para o trabalho assalariado ou, em outras palavras, formar sua força de trabalho para o mercado. Neste sentido, toda mercadoria deve possuir um valor de uso, portanto, “[...] os saberes-fazeres a serem formados estão, evidentemente, determinados já nos currículos a serem cumpridos nessas instituições” (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 78-79). Afirmam os autores que as grades curriculares e a sua distribuição em cargas de hora/aula explicitam a estrutura de comércio na qual será consumido o conhecimento pelas empresas como capital variável, como trabalho concreto urdido em trabalho abstrato.

Tendo esta finalidade, este padrão produtivo elegeu como objetivo uma educação pragmática da especialização fragmentada, promovendo o desmembramento entre conceito, teoria e reflexão de um lado, e a prática, aplicação e experimentação de outro. Uma escola que enaltece muito mais a prática, a aplicação e a experimentação do que o conceito, a teoria e a reflexão (ANTUNES, PINTO, 2017).

A educação taylorista-fordista é, pois, uma educação puramente formal, parcelar e hierarquizada e perpetuadora da nefasta divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual. Quem a elabora? A gerência capitalista, que se autodenomina “científica”. Toda a concepção é da administração das empresas, onde estão os/as que “pensam” e “elaboram”. A execução é responsabilidade dos/as trabalhadores/as. Separa-se, como se nisso houvesse alguma “ciência”, um grupo de pessoas como *homo sapiens* e outro como *homo faber*. Essa é a concepção da gerência “científica” tayloriana. Com Ford, [...], essa mesma disjuntiva foi mantida (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 81-82 – grifos do original).

Deste paradigma educacional, decorrem modalidades de fragmentação do trabalho pedagógico que se constituem na expressão da divisão entre classes sociais no capitalismo. Conforme análise de Kuenzer (2005): 1. Dualidade estrutural – na qual se definem tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel destinado a elas na divisão social do trabalho; 2. Fragmentação curricular – que divide o conhecimento em áreas e disciplinas ministradas de modo isolado, construindo uma grade curricular que distribui as diferentes disciplinas com suas cargas

horárias por turmas de forma aleatória; 3. Formação de professores - organizada por uma estrutura de capacitação parcelarizada por temas e disciplinas, agrupando os profissionais por especialidade vindo a não discutir o trabalho pedagógico em sua totalidade; 4. Plano de cargos e salários – estipulado na contratação de profissionais da educação por tarefas, ou jornadas de trabalho, de modo que estes evidenciem identidade com sua área de atuação, e não de professores da escola e; 5. Fragmentação do trabalho dos pedagogos – com o Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, foram criadas distintas especialidades.

Ao se organizar de modo fragmentado, parcelarizado, sob a ótica taylorista/fordista, veio a responder aos interesses hegemônicos e as demandas de disciplinamento para o mundo do trabalho organizado nas dimensões técnica, política e comportamental.

O binômio taylorismo-fordismo foi muito mais que um método de organização do trabalho e da produção. Foi um movimento de reestruturação produtiva nos Estados Unidos, visando a ampliação da produção e a extensão do mercado de consumo. E como tal implicou também uma reformulação da própria sociabilidade, uma retomada de posição das forças capitalistas contra o/a trabalhador/a coletivo/a organizado/a. O taylorismo-fordismo foi, enfim, uma resposta às contradições internas do sistema capitalista, buscando gerar um contingente de trabalhadores/as facilmente substituíveis segundo suas qualificações (ANTUNES, PINTO, 2017 p. 50).

Deste modo, foi definido um processo de usurpação do conhecimento do trabalho desenvolvido social e historicamente pelo conjunto da classe trabalhadora, pela gerência capitalista. Esta gerência, mesmo sendo assalariada, veio a incorporar e reformular os saberes-fazer em moldes artificiais, com critérios de eficiência exclusivamente capitalistas, os tornando mais simples e padronizados, impondo-os aos trabalhadores. Assim, os processos relativos ao taylorismo/fordismo devem ser entendidos como um conjunto de elementos pertinentes à formação de um novo trabalhador, adaptado a nova configuração da produção capitalista. Para além disto, visou formar uma nova classe trabalhadora e um ideal de cidadania, para se harmonizar com uma nova ordem burguesa (ANTUNES, PINTO, 2017).

É por meio da análise da produção capitalista que se intensifica a contradição entre capital e trabalho, onde o aumento da acumulação capitalista é diretamente proporcional ao aumento da exploração da classe trabalhadora. Este movimento de luta – entre a classe trabalhadora e capitalistas – resulta em uma queda da taxa de lucro que, conforme considera Antunes (2011), foi uma das maiores depressões da crítica situação do capitalismo nos anos de 1970 que ocasionou a crise estrutural do capital que,

[...] dada, entre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-1945 e pela intensificação das lutas sociais dos



anos de 1960, que objetivavam o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro (ANTUNES, 2011, p. 29-30).

Ao longo do século XX a humanidade presenciou duas guerras mundiais, tendo o sistema taylorista/fordista alcançado um crescimento econômico fundado na produção e consumo em massa. Centralmente nos países de capitalismo central e periférico (PINTO, 2007), o sistema fordista se articulou ao estado de bem-estar social.

O Estado de bem-estar social foi uma das estratégias dos países do capitalismo central, no contexto de reconstrução europeia após a segunda guerra mundial, a fim de contornar a crise que já perdurava desde a década de 1930. A base econômica deste processo foi o keynesianismo, que previa certa planificação econômica estatal ao agir com pesada intervenção no processo econômico-social. Ao mesmo tempo, foram promovidas políticas de assistência social como, por exemplo, pleno emprego e estabilidade, seguro desemprego, previdência social, direito à educação, entre outros.

Ao analisar este período e seus desdobramentos no campo econômico e educacional, Gentili (2012), destaca que entre os anos de 1950 até metade da década de 1970, a economia mundial experimentou um espetacular crescimento. Ao tratar do pleno emprego keynesiano, aponta que este parecia funcionar com precisão tanto no seu sentido econômico, como político, prevendo o caráter explosivo – na ótica das burocracias governamentais, dos empresários, entre outros – do desemprego de massas. A realidade do pleno emprego estava apoiada em três condições, sendo estas: 1. A reestruturação do modelo de Estado – a configuração definitiva do Estado de bem-estar social; 2. O amplo avanço tecnológico e; 3. O aumento acelerado no nível educacional da população.

Foi nesse contexto, e a partir da articulação desses fatores, que se criaram as condições materiais para a formulação da promessa que definia a escolaridade como um processo integrador, não apenas no plano político, mas também econômico. Dessa forma, a promessa virou *necessidade*: necessidade do *mercado de trabalho* que precisava de trabalhadores qualificados para incorporar-se a uma atividade produtiva de alcances ilimitados; necessidade do *Estado*, não só porque ele mesmo transformava-se num âmbito importantíssimo de contratação e promoção do emprego, mas também porque a contribuição econômica da educação era identificada como um fator fundamental para as metas do desenvolvimento que o próprio aparato estatal definia por meio de seus órgãos de planejamento; necessidade das *empresas*, pela intensidade e rapidez da mudança tecnológica; necessidade das próprias *instituições escolares* (em todos os níveis), cuja vinculação com o sistema produtivo era definida como uma meta central no planejamento das políticas educacionais; necessidade dos *sindicatos*, para responder a uma demanda crescente dos trabalhadores e para poder socializar uma ferramenta fundamental nos mecanismos de negociação e gestão; necessidade das *pessoas* cujo investimento em capital humano permitia a médio e longo prazo traduzir-se num incremento substantivo da renda individual (GENTILI, 2012, p. 84 – grifos do original).

Articulando esta questão com elementos do campo educacional, Neves e Sant'ana (2005, p. 30), compreendem que;

Guiada por pressupostos teóricos keynesianos, a pedagogia da hegemonia se desenvolve no sentido de ampliar os direitos sociais por trabalho, moradia, alimentação, saúde, educação, transportes das massas trabalhadoras, com políticas sociais diretamente executadas pelo aparato governamental, tendo por intuito obter o decisivo consenso da maioria da população ao projeto burguês de sociabilidade e aumentar, concomitantemente, a produtividade da força de trabalho. Tais políticas governamentais constituíram-se, ainda, em importante veículo de redefinição dos graus ou momentos da correlação das forças políticas nas formações sociais contemporâneas, no sentido de impedir que a classe trabalhadora ultrapassasse o nível econômico-corporativo de organização das suas lutas sociais.

A possível origem da crise sistêmica do capital se encontra na reestruturação capitalista frente a implementação do modelo neoliberal, principalmente a partir da década de 1970, em que a redução da taxa de lucro capitalista foi reduzida a tal ponto de não ser mais possível sustentar o então, estado de bem-estar social. A crise do fordismo e do keynesianismo era a expressão fenomênica, conforme pontua Antunes (2011), de um quadro crítico, sendo este, uma crise estrutural do capital que se destacava a tendência decrescente da taxa de lucro.

Contudo, após um longo período de acumulação de capitais, ocorrido neste apogeu do fordismo e da fase keynesiana, o capitalismo a partir da década de 1970 começou a dar sinais de um quadro tendo como evidencia, os seguintes pontos: 1. Queda da taxa de lucro frente, entre outros, o aumento do preço da força de trabalho; 2. Esgotamento do padrão de acumulação vigente dado pela incapacidade de responder à crescente retração do consumo; 3. Hipertrofia da esfera financeira – capital especulativo; 4. Aumento da concentração de capital a partir de empresas monopolistas e oligopolistas; 5. A crise do Estado de bem-estar social e de seus mecanismos de funcionamento, gerando a necessidade de retração dos gastos públicos e transferência para o capital privado e; 6. Acentuada privatização, aumento da desregulamentação e flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho (ANTUNES, 2009).

Para esta “nova” conjuntura social a produção em larga escala, fundamentada nos princípios produtivos até então vigentes tornou-se, de acordo com Pinto (2007), uma camisa de força para o crescimento do capital. Em resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital, cujos contornos de maior evidência foram o advento do neoliberalismo (privatização do Estado), desregulamentação dos direitos trabalhistas – conquistados pela luta dos trabalhadores – e a desmontagem do setor produtivo estatal. A este

quadro se somou um profundo processo de reestruturação da produção e do trabalho, proporcionando condições para o capital recuperar sua tão necessária lucratividade.

No início da década de 1970, o capitalismo se deparou com um quadro crítico acentuado.

O entendimento dos elementos constitutivos essenciais dessa crise é de grande complexidade, uma vez que nesse mesmo período ocorreram mutações intensas, *econômicas, sociais, políticas, ideológicas*, com fortes repercussões no *ideário*, na subjetividade e nos valores constitutivos da *classe-que-vive-do-trabalho*, mutações de ordens diversas e que, *no seu conjunto*, tiveram forte impacto. Essa *crise estrutural* fez com que, entre tantas outras consequências, fosse implementado um amplo processo de reestruturação do capital, com vistas à recuperação do seu ciclo reprodutivo, que, [...], afetou fortemente o mundo do trabalho. Embora a *crise estrutural do capital* tivesse determinações mais profundas, a *resposta capitalista* a essa crise procurou enfrenta-la tão somente na sua superfície, na sua dimensão *fenomênica*, isto é, reestruturá-la sem transformar os pilares essenciais do modo de produção capitalista. Tratava-se, então, para as forças da Ordem, de reestruturar o padrão produtivo estruturado sobre o binômio *taylorismo e fordismo*, procurando, desse modo, repor os patamares de acumulação existentes no período anterior, [...], utilizando-se, [...], de *novos e velhos* mecanismos de acumulação (ANTUNES, 2009, p. 37-38, grifos do autor).

Ao se apresentarem as condições concretas a partir da crise dos anos 1970, diversas experiências de organização do trabalho surgiram tendo maior destaque, o toyotismo, vindo a se generalizar como novo padrão de acumulação, sendo implementado gradativamente desde a década de 1950.

De maneira distinta dos processos de produção anteriores, no toyotismo a ideia era a de permitir que cada trabalhador adquirisse conhecimento prático de todas as fases do processo produtivo, vindo a se responsabilizar por muitas destas, desenvolvendo por meio disso múltiplas capacidades. Nas fábricas da Toyota, promoveu-se a “desespecialização” (PINTO, 2007), exigindo dos trabalhadores a polivalência. Estes novos processos exigiram, também, um novo tipo de trabalhador, devendo este ser polivalente, a fim de operar diferentes máquinas e trabalhar em equipe. E este novo trabalhador exigiu, portanto, um novo tipo de qualificação.

A estrutura organizativa presente no processo de produção toyotista possibilitou ao empresariado adquirir maior flexibilidade na utilização de suas instalações e no consumo da força de trabalho, alcançando condições de elevar rapidamente sua disposição de atendimento à demanda sem ter que aumentar, para isso, a quantidade de trabalhadores. Aos trabalhadores o resultado foi o aumento do volume e da intensidade do trabalho. O Toyotismo configurou, portanto, um novo padrão de acumulação que combinou elementos continuidade e descontinuidade do taylorismo-fordismo.

No tocante à produção e consumo, de modo geral o toyotismo foi uma alternativa ao lento crescimento da economia japonesa no pós-1945. Foi preciso elevar a produtividade das empresas, assim como, contar com um mercado aberto e cativo. Para Ohno – primeiro

presidente e fundador da empresa – a questão era obter “flexibilidade” para se produzir pequenas quantidades de muitos tipos de produtos num contexto de demandas oscilantes. Para alcançarem este objetivo, os métodos e instrumentos tayloristas-fordistas mostraram-se incompatíveis, pelo fato de trabalharem com estoques (ANTUNES, PINTO, 2017).

No contexto de crise do capitalismo que se instalou desde meados da década de 1970, a aplicação do sistema toyotista mostrou-se conveniente às empresas [...]. Nas décadas seguintes, os princípios e elementos do toyotismo, em maior ou menor medida, já estavam difundidos e adaptados em quase todos os setores econômicos dos principais países capitalistas, mesmo que aparecessem, como até hoje, “hibridizados” com elementos do taylorismo-fordismo (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 72-73).

Entre os resultados deste sistema, encontra-se a redução do número de trabalhadores nas organizações onde é aplicado. Embora não tenha alterado a forma de ser do capital, a forma da “empresa flexível” alterou, em muitos pontos, os mecanismos do padrão de acumulação do capital. Este processo teve consequências na subjetividade dos trabalhadores, assim como, nas distintas manifestações do fenômeno da alienação. Consideram Antunes e Pinto (2017) que, nestes moldes, há um processo no qual a alienação é mais interiorizada e mais complexificada, pois os trabalhadores devem se envolver com os objetivos do capital. Neste caso, passam de “trabalhadores” à “colaboradores”. A alienação é aparentemente menor, entretanto, intensamente mais interiorizada. Importante ressaltar que o campo educacional não se isentou deste processo, vindo a sofrer inúmeras transformações.

O toyotismo, ao se difundir às principais potências capitalistas demandou uma série de qualificações profissionais, educacionais e comportamentais e isso coincidiu com o advento de uma contestação aos métodos do taylorismo-fordismo. Conforme pontua Kuenzer (2005), frente as transformações ocorridas no mundo do trabalho, centralmente a partir dos anos 90 – globalização da economia, reestruturação produtiva e as novas formas de relação entre Estado e sociedade civil – mudam radicalmente as demandas de disciplinamento em comparação as necessidades necessárias a base taylorista/fordista. Frente a crescente incorporação de base científica e tecnológica aos processos produtivos e sociais, ao mesmo tempo em que há uma simplificação das tarefas, estas exigem maior conhecimento dos trabalhadores. Este processo promoveu uma ampliação da escolaridade, por meio de processos permanentes de educação continuada. Assim, a relação entre educação e trabalho padrão no “antigo” processo produtivo que se dava por modos de fazer, mediada pela força física, pelas mãos ou por habilidades específicas que demandavam coordenação fina ou acuidade visual, passa a ser mediada pelo

conhecimento, compreendido enquanto domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores.

As demandas do processo de valorização do capital nesta nova forma de realização exigem a educação de trabalhadores de novo tipo, e em decorrência, de uma nova pedagogia. Da mesma forma, os métodos flexíveis de organização e gestão de trabalho, não só exigem novas competências, como também invadem a escola com os novos princípios do toyotismo (KUENZER, 2016, p. 09).

As instituições de ensino e pesquisa – públicas ou privadas – conjuntamente às empresas, assimilaram e adequaram estas demandas e reivindicações ao introduzirem nos processos de trabalho os elementos da gestão “flexível”, promovendo uma ocidentalização dos princípios toyotistas. Em relação a educação formal, habilidades intelectivas como selecionar e relacionar informações em distintos níveis de complexidade, desenvolver conhecimento por simbolização, conhecimentos de informática e o domínio – mesmo que básico – de línguas estrangeiras, tornaram-se exigências no tocante ao fato de que o uso de equipamentos de alta precisão técnica foi ampla e progressivamente difundido. Segundo Antunes e Pinto (2017), encontra-se a importância da ampliação da escolaridade em nível básico e até mesmo superior.

De acordo com Kuenzer (2016, p. 03),

A aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuições desigual da educação, porém com uma forma diferenciada. Assim é que o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio da escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais.

A novidade entre as qualificações demandadas por esta nova forma de gestão recaiu nos aspectos informais ou comportamentais. Conforme demonstram Antunes e Pinto (2017), a criatividade e a capacidade de se adaptar às constantes mudanças de tarefas, objetivos, entre outros, passaram a ser pontos demandados aos trabalhadores. É a chamada capacidade de “aprender a aprender”. Pontuam ser uma maior autonomia no sentido de se tomar rápidas decisões, sempre de acordo com os “valores das empresas”, sempre atento para prevenir problemas e reagir a imprevistos. Estabelece-se como meta a capacidade de atuar em equipes – e mesmo de liderá-las – de assumir riscos em atividades organizadas na forma de projetos, uma

proatividade em se atualizar e aperfeiçoar-se e, sobretudo, pontuam os autores (*idem*), é necessário que se envolva com os objetivos da empresa.

Há, então, uma combinação de perfis de qualificação pela qual, mesmo que exista a exigência de uma formação educacional diferenciada, não resulta que os conhecimentos básicos e científicos sejam imediatamente úteis ao trabalho.

De acordo com Gentili (2012), no movimento de reestruturação produtiva, deu-se um processo de desintegração da promessa integradora – da educação – implicando na construção de uma “nova esperança”, entretanto, mais arriscada aos indivíduos e com um custo social cuja evidência expressava a natureza estruturalmente excludente dos novos tempos: a empregabilidade.

Mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, o desenho das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis. A garantia do emprego como direito social (e sua defesa como requisito para as bases de uma economia e uma vida política estável) desmanchou-se diante da nova promessa da empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece. Nesse marco de reestruturação neoliberal produziu-se a [...] privatização da função econômica atribuída à escola, uma das dimensões centrais que definem a própria desintegração do direito à educação. [...] Uma escola esvaziada de funções sociais, onde a produtividade institucional possa ser reconhecida nas habilidades que os seus *clientes-alunos* disponham para responder aos novos desafios que um mercado altamente seletivo impõe (GENTILI, 2012, p. 89).

Entende Kuenzer (2016) que o discurso propalado pela pedagogia da acumulação flexível não revela que ao destruírem-se os vínculos entre capacitação e trabalho pela utilização das novas tecnologias, o mercado de trabalho passa a reger-se pela lógica dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas.

Se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas, e desiguais, de qualificação dos trabalhadores, que podem ser rapidamente atendidas pelas estratégias de aprendizagem flexível, o que permite que as contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aportes de educação em geral e capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação (KUENZER, 2016, p. 05).

Decorrente destas transformações, objetiva-se a formação de subjetividades flexíveis que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja base técnica, que move o mercado, é a microeletrônica. Assim, constitui-se um processo de ampliação de novas tecnologias de informação e comunicação tendo em vista a implementação de uma nova qualidade à aprendizagem, aproximando-a dos novos padrões de comportamento social, assim como, de práticas laborais da sociedade informatizada. Neste conjunto de transformações, uma

“[...] escola *ampla* no *restrito* espaço do ideário e da pragmática burguesa, uma educação moldada pelos “valores do mercado”, por sua “filosofia” utilitarista, eis a nova dogmática da educação da era do capital flexível (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 97).

Esta nova estrutura organizativa possibilitou uma intensificação no consumo da força de trabalho pelo capital. Esta relação aprofunda a distribuição desigual do conhecimento em que para alguns se reserva o direito de exercer o trabalho intelectual, a partir de extensa e qualificada trajetória de escolarização, entretanto, para a maioria dos trabalhadores, que desenvolvem conhecimentos pouco sofisticados em atividades laborais de natureza simples, desqualificada (KUENZER, 2016).

Entende-se que a educação exigida pelo capital deve ser “ágil”, “flexível” e “enxuta”, assim como são as empresas geridas pela lógica toyotista. Há, portanto, uma nova pragmática da educação no capital atualmente. É neste contexto que se desenvolve a “teoria do capital humano”, uma forma de reprodução ideológica que concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista e neoliberal<sup>23</sup>.

Considera Kuenzer (2016) que a “pedagogia da acumulação flexível” tem como objetivo a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma educação geral complementada com capacitações profissionais – com diferenciada forma a depender da origem de classe de a realiza - que levem a exercer de modo natural e passivo, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado.

Destacados estes pontos a respeito dos processos relativos ao processo produtivo e sua relação com o campo educacional, passo agora para análise de outras mediações que se estabelecem neste

---

<sup>23</sup> A respeito destes processos, exponho elementos em capítulo posterior.

### **CAPÍTULO 3 - TRABALHO, EDUCAÇÃO E ESCOLA**

Como expus em um breve comentário na introdução, compreendo a educação como um processo de formação humana. Cabe apontar outros elementos a respeito desta consideração para demonstrar o que entendo que seja esta formação, assim como, pontuar que no modo de produção capitalista a educação recebe outros determinantes, fruto do desenvolvimento das relações presentes na luta de classe.

Por compreender a sociedade a partir da categoria da totalidade, não há como discutir a questão da educação sem sua articulação com o trabalho. É preciso demonstrar parte das contradições e mediações existentes entre o homem e a sociedade, assim como, entre o homem e o trabalho. Portanto, exponho o que entendo a respeito da natureza e especificidade da educação, em sua constante articulação com o trabalho.

#### **3.1 A NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO**

Tanto o trabalho como a educação são atividades especificamente humanas, assim sendo, para compreender a natureza da educação é preciso esclarecer a compreensão da natureza humana, visto que, apenas os homens trabalham e se educam. Reside o entendimento de que apenas o homem realiza a atividade de trabalho, visto que, apenas este ser vivo tem a capacidade teleológica. Como bem demonstra Marx (2013, p. 255), o que “[...] distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera”. Este processo de transformação da natureza, a fim de suprir com suas necessidades de sobrevivência, demonstra que a existência humana não é garantida pela natureza, pelo contrário, ela deve ser produzida pelos próprios homens. Assim, a produção da existência é um produto do trabalho e, a produção do homem é, também, sua própria formação, é um processo educativo.

Conforme compreende Saviani (2007, p. 155), a origem da educação coincide com a origem do homem tendo, trabalho e educação, uma relação de identidade. Destes elementos expostos, encontram-se os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação. Fundamentos históricos porque fazem referência a um processo “[...] produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens”. Ainda este autor (idem), em outro estudo considera que afirmar “[...] que a educação é um fenômeno próprio dos seres



humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2013, p. 11).

A fim de retomar um elemento já exposto, pontuo que a natureza da educação se encontra na compreensão de que esta pertence ao âmbito do trabalho não material, na qual o produto não se separa do ato de sua produção. Aqui, o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. Tendo esta natureza, possui relação com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, entretanto, estes elementos são exteriores ao homem, e não lhe interessam em si mesmos. Nesta forma, considerados em si mesmos, como algo exterior ao homem, estes elementos constituem o objeto de preocupação das chamadas ciências humanas. Diferentemente, do ponto de vista da educação, estes elementos interessam enquanto é necessário que sejam assimilados pelos homens, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza. Considera Saviani (2013) que o que não é garantido pela natureza deve ser produzido historicamente pelos homens, incluindo-se, neste processo, os próprios homens. Prossegue em sua análise ao afirmar que a natureza humana não é dada aos homens, devendo ser produzida por estes sobre a base da natureza biofísica.

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013, p. 13).

Conforme considera Duarte (2003), o trabalho educativo produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, este trabalho alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano.

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí ele diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e não intencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo, é o resultado mais direto do trabalho educativo (DUARTE, 2003, p. 37).

Ao aprofundar sua análise, Saviani (2013) desdobra outros dois aspectos: 1. Considera que a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados, distingue-os entre o

fundamental e o acessório, o essencial e o acidental ou, também, como salienta, aqui se apresenta a noção de clássico. “O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2013, p. 13); 2. Trata aqui da questão da descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, sendo assim, da organização dos meios – conteúdos, espaço, tempo e procedimentos – por meio dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (SAVIANI, 2013).

Considerando, como já foi dito, que, se a educação não se reduz ao ensino – este, sendo um aspecto da educação, participa da natureza própria do fenômeno educativo –, creio ser possível ilustrar as considerações gerais acima apresentadas com o caso da educação escolar. Este exemplo parece-me legítimo porque a própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível a sua institucionalização. Nesse sentido, a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global (SAVIANI, 2013 p. 13).

Resulta desta análise a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, a possibilidade de situar sua especificidade em referência aos conhecimentos, ideias, valores, atitudes, hábitos, símbolos, ambos sob o “[...] aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens” (SAVIANI, 2013, p. 20).

Contudo, frente o desenvolvimento do processo histórico marcado pela divisão da sociedade em classes antagônicas, as relações de produção entre as classes fundamentais – proprietários dos meios de produção e aqueles que não o são – caracterizam-se pela divisão social do trabalho. No capitalismo, uma parcela do produto do trabalho é incorporada ao capital, neste caso, a apropriação dos produtos da atividade humana se dá sob a forma da alienação daqueles que o produzem. Conforme analisa Marx (1978, p. 106), a apropriação do produto do trabalho pelo trabalhador aparece como alienação, pois “[...] quanto mais objetos produz o trabalhador, tanto menos consegue possuir e tanto mais submetido fica à dominação de seu produto, quer dizer, do capital”.

Saviani (2007, p. 155) considera que a divisão dos homens em classes sociais veio a provocar também, uma divisão na educação.

Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

Com esta citação, o autor esclarece ter havido um processo no qual resultou em uma cisão, destinando uma educação à classe dominante e outra, à classe dominada. É neste processo que se localiza a origem da escola. Deste modo, a educação dos membros da classe dominante, dispõe do ócio, de tempo livre, vindo a organizar uma forma de escola que se contrapunha à educação da maioria, que continua a coincidir com o então processo de trabalho, questão que irei analisar no próximo tópico.

### 3.2 O DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA

Recapitulando a discussão, aponte o trabalho como categoria fundante do ser social e de sua centralidade no desenvolvimento histórico, a fim de entender quais são os fundamentos da formação humana e como esta se manifesta no modo de produção capitalista. Demonstrei compreender que, de modo geral, nesta específica forma de sociabilidade, a educação se constitui tendo a forma necessária para atender as demandas produtivas. Assim, a escola é construída tendo a intenção de formar um tipo de indivíduo que atenda aos interesses hegemônicos e, de acordo com os estudos de Manacorda (1992; 2010), esta instituição origina-se no interior das classes detentoras dos meios de produção como estrutura que destinada à sua formação. A importância de se pontuar de qual escola pretendo tratar, ou seja, quais as relações produtivas lhe determinam, se dá no sentido de delimitar a constituição da análise e situar a minha postura crítica em relação a sua expressão atual.

As discussões a respeito da escola são férteis no campo acadêmico tendo inúmeros livros, teses, dissertações e artigos, publicados em variados periódicos, realizados constantemente. Destes, as perspectivas teóricas também são de variados matizes e, por vezes, de grande contraste teórico. Neste percurso de análise, exponho meu entendimento de que esta é uma instituição social que cumpre um determinado papel, ou seja, possui uma função social. Assim, a escola encontra-se em contexto capitalista, até porque, não há outro contexto no qual está possa estar inserida, assim, entendo que ela está para além deste contexto, ou seja, a escola – nas atuais relações de produção – é capitalista sendo, por isso, marcada por contradições fruto dos desdobramentos da luta de classes, constituindo-se em espaço de manutenção da hegemonia

burguesa e, contraditoriamente, de construção da contra-hegemonia dos trabalhadores. Portanto, sua forma e seu conteúdo são capitalistas, nos quais se confrontam os interesses do capital – por meio da regulação e controle do Estado – e os da classe trabalhadora, por meio da ação política organizada.

### 3.2.1 - Educação e escola entre os séculos XV e XVIII

Ao realizar um resgate da cultura greco-romana, entendo que seu pensamento pedagógico acentuava o individualismo, a confiança no poder da razão se contrapondo ao princípio da autoridade que tinha como referência o poder da Igreja Católica. No modo de produção feudal, a virtude dominante era a submissão – ao se caracterizar como uma sociedade sem ascensão de classe, entre outros – entretanto, para a burguesia, a individualidade passou a ser valorizada enquanto afirmação da própria personalidade. Contudo, cabe pontuar um elemento de grande importância, ou seja, foi um movimento da burguesia para a burguesia, não transparecendo nenhuma tentativa de educação popular. Como demonstra Ponce (1986, p. 109), todos os pedagogos do Renascimento “[...] eram filhos de burgueses ricos e viveram como preceptores de nobres e de filhos de burgueses ricos”.

Neste percurso histórico, ocorreu, também, a Reforma Protestante, uma reforma político-religiosa liderada por Martinho Lutero (1483-1546). A partir deste processo, rompe com a Igreja Católica e funda a Igreja Protestante. Lutero foi considerado como intérprete da burguesia moderada e da pequena nobreza e, de acordo com Luzuriaga (1999), foi o primeiro a atentar para a necessidade de criar escolas por meio das autoridades públicas. Ao discutir a respeito destes desdobramentos, Cambi (1999, p. 249) considera que “[...] a instrução é, portanto, uma obrigação para os cidadãos e um dever para os administradores das cidades. É dever da autoridade temporal obrigar os súditos a manter os filhos na escola, especialmente os mais promissores”.

Ponce (1989, p. 120) observa que

[...] se Lutero foi um dos primeiros a afirmar que a instrução constituía uma fonte de riqueza e de poder para a burguesia, também é menos certo que ele nem de longe pensou em estender esses benefícios às massas populares. As multidões miseráveis inspiravam-lhe ao mesmo tempo desprezo e temor.

Para Lutero, a preocupação era a de formar, prioritariamente, aqueles que viriam a dirigir a sociedade, relegando o mais elementar para a educação dos trabalhadores – do povo. Em outras palavras, percebe-se a existência de um grande cuidado com a educação burguesa e

um atendimento aos trabalhadores para que estes não retornassem ao domínio dos padres católicos. A origem da escola pública, de acordo com Freinet (2001, p. 2), mostra-se da seguinte maneira:

O capitalismo triunfante instituiu, pois, a escola pública, que também foi, pelo menos durante certo período, adequada às finalidades especiais que a fizeram nascer. No fundo, e quaisquer que fossem as teorias e os discursos dos universitários idealistas, não se tratava de elevar o povo, mas de prepará-lo para realizar com a eficiência mais racional possível as novas tarefas que o maquinismo lhe ia impor. Ler, escrever, contar tornavam-se técnicas básicas, sem as quais o proletário não era mais que um operário medíocre. E, ao mesmo tempo, os rudimentos de literatura, de ensino geográfico, histórico, científico e moral deveriam completar a adaptação do indivíduo ao âmbito estreito de seu novo destino econômico.

Frente ao crescimento e expansão do protestantismo, a Igreja Católica organiza uma Contrarreforma, a fim de recuperar o espaço e influência perdida. Em apoio a esta iniciativa, foram criadas diversas ordens religiosas e, entre estas, a Companhia de Jesus (1534) possui importantes desdobramentos com os processos educacionais brasileiros, visto que, conforme demonstra Saviani (2011), a inserção do Brasil no mundo ocidental se deu por um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados: a colonização, a educação e a catequese. Resulta que, no ano de 1549, os Jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram se espalhando pelas diversas regiões do “novo continente”.

O compromisso dos jesuítas era com a formação das elites burguesas tendo, como objetivo sua formação exercerem a hegemonia cultural e política, não se importando com a educação da pequena burguesia ou com as demandas dos trabalhadores. Para os jesuítas, seria caridade ensinar ignorantes a ler e escrever. Ao avançarem para outros continentes, organizam um plano de estudo regulamentando rigorosamente todo o sistema escolástico da ordem. Este plano foi denominado de *Ratio Studiorum*. Cabe a realização de duas considerações a respeito de importantes questões.

A respeito deste “avanço para outros continentes” em uma tentativa de constituírem um processo civilizatório, Enguita (1989) ilustra parte da conjuntura encontrada pelos jesuítas. Para este autor, o processo de transição para as formas de trabalho próprias do capitalismo adquire a forma espetacular de um choque entre culturas ali onde aquele entra em repentino contato com uma sociedade distinta, coisa que ocorreu, no devido momento, nas colônias. O “encargo do homem branco”, sua “responsabilidade”, seu “trabalho civilizador”, não são, afinal, senão eufemismos para designar o tremendo e brutal empenho europeu em fazer os outros povos abandonar seu modo de vida em troca das excelências modernas de converter-se em trabalhadores. O problema do “recrutamento” de trabalho assalariado converteu-se no mais

grave encontrado pelos europeus desde que puseram o pé nas colônias. O problema consistia, essencialmente, em como transferir recursos humanos da agricultura de subsistência para os empregos remunerados, quando isto implica uma ampla transformação na duração, na intensidade, nas condições e no sentido do trabalho, que supõe uma ruptura total com os padrões culturais existentes. Como será exposto, entre processos de coerção e consentimento, a escola foi um instrumento encontrado pelo capital para alcançar seus objetivos.

Ao analisar o processo de inserção da educação jesuítica no período colonial (Brasil), Saviani (2011, p. 67-68) afirma que o plano presente no *Ratio* era de caráter universalista – por se tratar de um plano adotado pelo conjunto dos jesuítas, independentemente do lugar onde estivessem - e elitista – por ter sido destinado aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, de modo que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. Outro interessante elemento encontrado em Saviani (2011, p. 67-68) é a caracterização da separação entre distintos processos educativos tendo, como elemento chave, a posição no campo da produção. Por já aceitarem a escravidão como inelutável no contexto da colônia, assumem a tarefa de aconselhar os senhores incentivando-os a agirem como cristãos, suavizando o fardo dos escravos. Como figura central deste processo o padre jesuíta italiano Jorge Benci, que viveu no Brasil entre 1681 e 1700, “[...] tendo aqui publicado o livro *Economia cristã dos senhores no governo dos escravos* [...], em que também desenvolve uma pedagogia específica voltada para a educação dos escravos”.

No século XVII, houve a ascensão da burguesia como classe hegemônica, implementando o capitalismo sob a estrutura feudal realizando um amplo e progressivo processo de industrialização. No campo político, com as monarquias absolutistas, as ideias religiosas foram perdendo espaço frente novas formas de se explicar e entender o mundo. Iniciou-se, com isso, uma busca pela autonomia da razão, iniciando o que se entende pela modernidade.

Até o presente momento, percebe-se que a educação e, com ela, a escola possui um marcado caráter de distinção de classe. As disputas travadas entre os Protestantes e a Igreja Católica ilustram, também, a existência de uma disputa entre frações da classe dirigente. Os fatos até aqui presentes servem como elementos suficientes para fundamentar a consideração da escola como instituição a serviço do capital, entendendo este como um processo repleto de contradições.

### 3.2.2 O desenvolvimento da escola e sua apropriação no modo de produção capitalista

Ao constituir-se como classe hegemônica frente os processos de ruptura com a antiga ordem feudal tendo, como duplo processo a Revolução Francesa e a Industrial; a burguesia necessitou reorganizar o processo educativo e lhe dar um caráter que respondesse – positivamente – aos seus objetivos.

De modo distinto ao período anterior, a burguesia necessitava instruir os trabalhadores, a fim de que estes se constituíssem em mão de obra apta ao novo padrão produtivo, frente a crescente industrialização.

Ao analisar os desdobramentos históricos que resultaram na “escola de massas”, Enguita (1989, p. 105) afirma que “sempre existiu algum processo preparatório para a integração nas relações de produção, e com frequência, alguma outra instituição que não a própria produção em que efetuou o processo”. Prossegue sua análise ao pontuar que, nas sociedades primitivas, os jogos ou algum outro processo que viesse a marcar o desenvolvimento por algum rito de iniciação. Em alguns casos, a iniciação de crianças e adolescentes é responsabilidade dos adultos em geral ou dos anciãos, mas “[...] em outras, de estruturas mais ou menos fechadas de parentesco ou da família, que é de qualquer forma uma estrutura ampliada”.

Na continuação de sua análise, ao discutir a respeito da forma que deveria ter a educação para o povo, salienta que os pensadores da burguesia recitaram durante longo tempo a ladainha da educação para todos. Este processo possuía uma dupla característica que se expressa na seguinte contradição exposta por Enguita (1989, p. 110). “Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem”. Considera o autor que, por outro lado, temiam as consequências de ilustrar demasiadamente aqueles que “[...] ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejadas<sup>24</sup>.

Nesta perspectiva, Snyders (2005, p. 254) considera que a escola, na medida em que tomar partido na luta de classes, “[...] tem por papel desmistificar aos olhos da própria criança as origens das suas aspirações, de lhe fazer compreender que elas resultam do seu modo de vida e das dezenas de biscates que lhe são familiares”. Compreende o autor que a escola, inserida em contexto capitalista, tanto na sua forma como em seu conteúdo, é marcado pela ideologia dominante, pelo embargo da classe dominante. Assim, entende a necessidade de a classe dominante negar a luta de classe, a fim de que não seja alimentado as “ambições indesejadas”.

---

<sup>24</sup> Ignorância é força.

Entretanto, ao seguir sua consideração demarcando seu posicionamento político, acredita que, ao compreender que as aspirações resultam de seu modo de vida, deve-se vencer a sua aspiração.

Ao analisar a história da educação, Cambi (1999) apresenta que os ideais iluministas orientaram uma renovação dos fins da educação e da própria escola. Este processo objetivou a reorganização da escola sobre bases estatais articulando com as finalidades civis, buscando promover programas de estudos novos, funcionais para a formação do homem moderno – mais livre, mais responsável na sociedade – nutrido com o espírito burguês – utilitário e científico.

A educação promovida pelo Iluminismo teve por eixos a fábrica como modelo de civilização e o Estado como representante dos interesses gerais da sociedade. De acordo com Ribeiro (1999), estes interesses justificavam a proposta de instrução mínima, elementar, pública e universal para a formação dos trabalhadores. Com a consolidação dos sistemas educacionais e com a universalização do acesso ao conjunto da sociedade civil, organizam uma escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e uma escola formativa para os filhos das classes dirigentes.

Considera a autora que a burguesia se encontrou em um momento no qual era preciso construir – ou se apropriar e reorganizar – uma instituição social que monopolizasse a formação da juventude a fim de sintonizá-la com a totalidade das relações sociais, implicando a estes a aceitação de sua posição/inserção de classe. A escola foi concebida no interior de processos revolucionários de um novo modelo de produção,

[...] o capitalismo – que precisa de operários alfabetizados e disciplinados, ou mais produtivos; de um novo modelo de sociedade – a burguesa – que precisa libertar-se da “autoridade” eclesial, colocando-se, nos negócios, em nível de igualdade com a nobreza e o clero; de um novo modelo de ciência – a físico-experimental – para fundamentar a criação de máquinas e ferramentas que imponham aos operários o tempo, a quantidade e a qualidade da produção; de um novo modelo de política – o Estado – que unifique feudos, delimite um território, centralize poder, elabore e aplique as leis que regulem a organização da sociedade civil; portanto, de uma nova educação – a escola pública – que, através do ensino da língua vernácula, da disciplina e da obediência às leis civis, forme o cidadão burguês e o operário. (RIBEIRO, 1999, p.8).

A análise marxiana sobre a questão escolar possui dois pontos centrais. Primeiramente, deriva do fato de que a consolidação do modo de produção capitalista necessitou da universalização da instrução formal da classe trabalhadora voltada para o atendimento das exigências fabris. Para Marx (2013, p. 557), se “a tecnologia descobriu as poucas formas fundamentais do movimento, sob as quais transcorre necessariamente, apesar da diversidade dos instrumentos utilizados, toda ação produtiva do corpo humano”. Entende que essa



universalização perspectivava uma preparação cada vez mais ampla para trabalhos de simples execução, assim como, para jornadas de trabalho intensas e destrutivas.

Retomo uma contribuição de Enguita (1989, p. 180) à formulação marxiana, ao pontuar que,

[...] a sucessão de períodos muito breves – sempre de menos de uma hora – dedicados a matérias muito diferentes entre si, sem necessidade de sequência lógica entre elas, sem atender à melhor ou à pior adequação de seu conteúdo a períodos mais longos ou mais curtos e sem prestar nenhuma atenção à cadência do interesse e do trabalho dos estudantes; em suma, a organização habitual do horário escolar ensina ao estudante que o importante não é a qualidade precisa de seu trabalho, a que o dedica, mas sua duração. A escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato” (1989, p.180).

A segunda razão a qual Marx dedica atenção à questão escolar é que, “por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições atuais. Consequentemente é necessário partir das condições atuais” (MARX e ENGELS, 1983, p.96).

Fundamental para Marx é a construção de um projeto formativo e institucional da classe trabalhadora de um ponto de vista revolucionário. A disputa e o acirramento de classe se dá pelo fato de que, ao realizar isso, acarretaria em um forte abalo do sistema do capital.

Em seu estudo a respeito da **Educação e a crise do capitalismo real**, Frigotto (2003) fornece outra importante consideração a respeito desta dualidade no processo educacional, assim como outras tantas questões. Ao referenciar a obra de Desttut, expõe a seguinte consideração:

Os homens da classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. [...]. Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. [...]. Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade: ninguém está em condições de muda-los. Portanto trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir. (DESTITUT, 1908. In: FRIGOTTO, 2003, p. 34).

Saviani (1985), em seu livro **Escola e democracia**, após discutir a respeito das teorias da educação tratando do problema da marginalidade, no primeiro capítulo, introduz a discussão sobre a teoria da curvatura da vara. Neste segundo capítulo, desdobra tendo como ponto de partida de suas considerações a formulação de três teses: 1. Do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência; 2. Do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos e; 3. De como,

quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática (SAVIANI, 1985). Apresentarei a formulação que versa a respeito da primeira tese por ter, para os objetivos propostos, maior relação.

O autor (*idem*) compreende que, na antiguidade grega, a filosofia da essência não implicava nenhuma contradição, e a pedagogia que decorria deste campo filosófico não promovia em problemas políticos, “na medida em que o homem, o ser humano, era identificado com o homem livre; o escravo não era ser humano, conseqüentemente a essência humana só era realizada nos homens livres” (SAVIANI, 1985, p. 42). Ao expor elementos da concepção essencialista na Idade Média, diz que essa recebeu uma inovação, ou seja, passou a se articular a essência humana com a criação divina. Os homens, ao serem criados de acordo com uma essência predeterminada, têm, portanto, seus destinos já definidos previamente. Nesta perspectiva, a diferenciação entre senhores e servos era marcada pela concepção da essência humana. A própria essência humana justificava as diferenças. Entretanto, entende ter ocorrido um processo distinto na época moderna, a partir da ruptura com o modo de produção feudal e a gestação do modo de produção capitalista. A burguesia, classe em ascensão social, se constitui como uma classe revolucionária e, enquanto tal, advoga a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade entre os homens. A partir desta suposta defesa pela igualdade, aciona as críticas à nobreza e ao clero. “Em outros termos: a dominação da nobreza e do clero era uma dominação não-natural, não-essencial, mas, social e acidental, portanto, histórica” (SAVIANI, 1985, p. 43). Prossegue este raciocínio afirmando que toda postura revolucionária é histórica, isso quer dizer que é uma postura que se coloca na direção do desenvolvimento da história. Neste momento histórico, a burguesia apontava na direção do desenvolvimento da história, tendo seus interesses maior aproximação com os interesses novos, que perspectivavam para a transformação social. Neste sentido, a filosofia da essência faz uma defesa intransigente da igualdade essencial dos homens. É na base desta igualdade entre os homens – de todos eles – que se funda a liberdade e, sobre a liberdade, se postula a reforma da sociedade. A burguesia, por meio de seus intelectuais orgânicos, constitui um discurso de que as desigualdades são geradas pela sociedade, do mesmo modo que no âmbito natural – na natureza – a igualdade está preservada. Com esta linha de raciocínio, intentam colocar diante da nobreza e do clero o entendimento de que as diferenças e privilégios de que usufruíam não eram naturais nem divinas, pelo contrário, eram claras questões sociais, portanto, injustas, que não poderiam continuar existindo. “É neste sentido, então, que a burguesia vai reformar a sociedade,

substituindo uma sociedade com base num suposto direito natural por uma sociedade contratual” (SAVIANI, 1985, p. 44). Prossegue o autor com a seguinte exposição.

Os homens são essencialmente livres; essa liberdade se funda na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade e na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. É sobre essa base da sociedade contratual que as relações de produção vão se alterar: do trabalhador servo, vinculado à terra, para o trabalhador não mais vinculado à terra, mas livre para vender a sua força de trabalho, e ele a vende mediante contrato. Então, quem possui a propriedade é livre para aceitar ou não a oferta de mão de obra, e vice-versa, quem possui a força de trabalho é livre de vende-la ou não, de vende-la a este ou aquele, de vender, então, a quem quiser. **Esse é o fundamento jurídico da sociedade burguesa. Fundamento, [...], formalista, de uma igualdade formal.** No entanto, é sobre essa base de igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência e, assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, em meados do século [XIX], estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos. **Escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos,** era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa [...]. **A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática.** (SAVIANI, 1985, p. 44-45 – grifos meus).

Com estas considerações perspectivo demonstrar sua íntima relação com este *contexto social*, ou seja, de fato, a escola está inserida em contexto capitalista. Por isso, não sendo este contexto livre de interesses das classes sociais que disputam a hegemonia social, sua forma e seu conteúdo foram apropriados historicamente, a fim de que esta instituição respondesse, positivamente, aos interesses *maiores* deste *contexto social*. Dessa compreensão, Duarte (2016, p. 104) auxilia ao entender que a escola não é uma instituição inerentemente burguesa e alienante, “[...] ainda que seja inegável o fato de que ela, como as demais instituições, reproduza as contradições da sociedade burguesa”. Prossegue sua exposição ao demonstrar que a contradição essencial que marca a educação escolar é a de que “[...] por um lado, a especificidade da educação escolar no interior da prática social é a socialização do saber sistematizado e, por outro, essa especificidade da escola está em conflito insuperável com a lógica privatizante do capitalismo”. Conclui ao demonstrar que a forma burguesa de lidar com esta contradição é a de fragmentar o sistema educacional, criando redes distintas que possibilitem um desigual acesso ao conhecimento. Assim, empregam distintas justificativas perspectivando a legitimação da desigualdade de acesso ao conhecimento: liberdade de mercado, democracia, respeito às diferenças culturais, pedagogias adequadas aos novos tempos etc.

A partir da necessidade de se consolidar como classe hegemônica, a burguesia não mediu esforços para universalizar o acesso à escola para o conjunto da sociedade civil. Neste processo, propiciar um nível mínimo de escolarização se constitui em um mecanismo funcional

para fortalecer a burguesia enquanto dirigente social. Desenvolveram, portanto, uma escolaridade elementar que propicia um nível mínimo de cálculo leitura e escrita. O desenvolvimento de determinados traços socioculturais, políticos e ideológicos foram necessários para a operacionalização da grande maquinaria – frente o crescimento industrial – assim como, para a instauração de uma mentalidade consumista. O desqualificado prolongamento da escolaridade se constitui, também, em um mecanismo de gestão do Estado, que procura viabilizar a manutenção e o desenvolvimento das relações sociais de produção capitalista (FRIGOTTO, 1999).

Enguita (1989) fornece outros elementos dos quais se percebe o movimento realizado pela burguesia para adequar o conjunto da sociedade civil a seus novos interesses, a fim de demonstrar as relações presentes na totalidade social e, também, o papel atribuído à escola. Este processo não foi realizado sem resistências, entretanto, analisarei o processo de modo que não trate especificamente de seus pormenores. De acordo com esse autor, foram cinco elementos centrais para que a burguesia tivesse êxito frente seus objetivos e se constituísse como classe hegemônica. Primeiramente, tiraram dos camponeses e demais trabalhadores qualquer outra possibilidade de subsistência: arrancando os camponeses do campo, levando à falência os ofícios tradicionais, introduzindo a maquinaria, transformando-os em trabalhadores assalariados, entre outros. Em “segundo lugar”, demonstra que a organização do trabalho é resultado de uma constante luta entre setores (indústria por indústria, fábrica por fábrica, patrões e trabalhadores) nos quais os patrões podiam contar com o fiel auxílio do Estado (polícia, justiça etc.). No terceiro momento, foi realizado uma “revolução cultural”, jogando o antigo respeito ao trabalho pessoal para o fetichismo da maquinaria. A satisfação das necessidades foi tomada pelo bem-estar frente o consumo desenfreado. Essas “novas” relações sociais não foram aceitas pelo conjunto da sociedade civil de maneira passiva e sem conflitos. Como quarto ponto, afirma que foi construída uma forte política repressiva voltada aos que apresentavam resistências frente tais relações. Em quinto lugar, possuindo para nossa análise maiores interesses, afirma que foi preciso “assegurar os mecanismos institucionais para que cada novo indivíduo pudesse inserir-se nas novas relações de produção de forma não conflitiva” (ENGUITA, 1989, p. 29-30). Para tanto, apropriaram-se da escola, reinventaram-na, deram-lhe uma nova roupagem, “novos” objetivos. Construíram escolas onde não havia, reformando as que já existiam. Para que seus interesses fossem concretizados, jogaram para seu interior, muitas vezes a força<sup>25</sup>, toda a população infantil.

---

<sup>25</sup> Guerra é paz.

No desenvolvimento deste processo histórico, a burguesia, ao se instituir enquanto classe hegemônica – de revolucionária à reacionária, de histórica à a-histórica -, conforma o conjunto da sociedade civil a sua imagem e semelhança. Mészáros (2005), na discussão realizada no livro **A educação para além do capital**, afirma que a educação, em sua forma institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu ao vital propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva – em expansão do sistema do capital – como também;

[...] gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através da dominação estrutural da subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Nesta linha de raciocínio, auxilia a exposição de Mészáros em **A teoria da alienação em Marx**, na qual discute a respeito da importância para os defensores do capital em construir relações que negassem o caráter histórico e os limites das estruturas do modo de produção capitalista. Ao objetivarem a eternização destas relações sociais, procuraram caracterizar uma forma específica de troca socioeconômica, baseada “[...] no domínio historicamente constituído do capital, como se este em substância fosse atemporal e possuísse validade universal absolutamente inquestionável” (MÉSZÁROS, 2006, p. 210). Como bem expressou Huxley (1932), a “ditadura perfeita terá as aparências da democracia, uma prisão sem muros na qual os prisioneiros não sonharão sequer com a fuga. Um sistema de escravatura em que, graças ao consumo e ao divertimento, os escravos terão amor à sua escravidão”.

Embora esteja discutindo os desdobramentos centrados no campo escolar, estas questões não estão ausentes de uma concepção educacional que, do mesmo modo que a escola, possui íntima relação com o conjunto de mediações capitalistas. Cury (1986) apresenta importantes elementos que auxiliam no entendimento sobre o papel atribuído à educação ao expor que

A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, com um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante [...]. E, no modo de produção capitalista, ela tem uma especificidade que só é inteligível no contexto das relações sociais resultantes dos conflitos das duas classes fundamentais. Assim, considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classe, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de produção. Do antagonismo entre as classes, uma delas emerge como dominante e tenta a direção sobre o conjunto da sociedade, através do consenso. Assim, a classe dominante, para se manter como tal, necessita permanentemente

reproduzir as condições que possibilitam as suas formas de dominação, sem o que as contradições do próprio sistema viriam à luz do dia. (CURY, 1986, p. 13).

Dentre as necessidades da burguesia, encontra-se a construção de um consenso legitimador de sua concepção de mundo que, pela legitimação de ideias, valores e crenças ganhe validade no interior das relações de produção. Reside neste fato a importância dada à educação, vindo a ocupar um papel específico como mediação de uma hegemonia em curso. A educação, de acordo com a análise empreendida por Cury (1986), não reproduz as relações de classe, mas estas relações de classe se fazem presentes na educação, articulando-a com a totalidade.

Saviani (2013, p. 14) considera a escola como uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, não se tratando de qualquer tipo de saber. “Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja o aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (SAVIANI, 2013, p. 14).

Feita esta exposição, pretendo tornar claro o entendimento de que a educação e escola estão em perfeita sintonia com os processos sociais mais gerais da sociedade e, como diz Pistrak (2000), a escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes.

### **3.3.3 - A educação e escola no século XX: a construção da escola no capitalismo**

Parto do princípio de que o Estado capitalista financia a educação pública, determinando-lhe os objetivos, a avaliação, os conteúdos, os métodos, a formação dos professores, entre outros, mantendo uma fórmula que combina com a perspectiva de sua reprodução. Para a burguesia, no movimento de se reproduzir enquanto classe hegemônica, todos os espaços sociais assumem um caráter político, incorporando a função de auxiliar na constituição de relações de dominação, adquirindo, deste modo, um caráter político cuja finalidade é mais a reprodução das relações de produção do que o lucro imediato ou o crescimento da produção. Ao entenderem a educação como um processo que pretende

concretizar uma concepção de mundo, os interesses hegemônicos buscam ocultar, no que seria público, o privado, uma vez que se apropriam do público, e o fazem em nome dos interesses gerais. “Assim a educação, escolar ou não, nutre-se de uma ambivalência: o veículo possível de desocultação da desigualdade real se torna também veículo de dominação de classe” (CURY, 1986, p. 58).

No caso da escola, o Estado, enquanto momento de hegemonia, de um lado se obriga a ceder esse direito a todos, mas de outro proclama a universalidade da educação como forma de ascensão do indivíduo. A tônica da educação inflitando sobre o indivíduo isola-se mais da política, coloca-a na ordem do privado (embora com função social). Nesse duplo movimento, o privado (de classe) se publiciza (na proclamação) e o público se privatiza, e se lança sobre o indivíduo o possível fracasso ou sucesso de sua ascensão, veiculando-se um modo de pensar que redefine as relações de classe em função de uma hegemonia. (CURY, 1986, p. 58).

Na obra **A produtividade da escola improdutiva**, Frigotto (1999, p. 18) realiza um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. Para tanto, estrutura a discussão em três capítulos nos quais inicia sua exposição buscando demonstrar o caráter circular da evolução interna da teoria do capital humano. De acordo com o autor, a referida circularidade<sup>26</sup> é um movimento que deriva da ótica da classe que esconde, “[...] ou seja, a teoria do capital humano representa a forma pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um “fato de produção”, a uma questão técnica.

Cabe expor outras considerações presentes neste primeiro momento e que possam demonstrar os objetivos da teoria do capital humano que dão elevada importância para a educação.

Nesta teoria, a preocupação elementar é a análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país. Para Schultz – um dos pioneiros da divulgação desta teoria – o processo educativo, seja ele escolar ou não, é reduzido à função de produzir um rol de habilidades intelectuais, de desenvolver certas atitudes, transmitir um determinado volume de conhecimentos que funcionem como promovedores da capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. Estas habilidades deverão variar de acordo com a especificidade e complexidade da ocupação. Portanto, a educação passa a se constituir em um

---

<sup>26</sup> De modo geral, a circularidade exposta faz referência ao fato de que se trata de uma perspectiva a-histórica que veicula os interesses burgueses e, dado esta conjuntura, busca erigir uma apologia das relações sociais capitalistas. “Isto significa que na medida em que busca veicular os interesses burgueses, esta análise não tem como não ser circular. A superação da circularidade implica colocar a análise na ótica do interesse da classe dominada, o que equivale a historicizar as relações sociais de produção, onde a prática educacional se insere” (FRIGOTTO, 1999, p. 69).

dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho, do mesmo modo, que as diferenças de produtividade e renda.

Em outra obra, auxiliam neste debate Antunes e Pinto (2017, p. 101) ao pontuarem que a força de trabalho teria deixado de ser uma capacidade homogênea de operar equipamentos e executar tarefas.

Ela compreende um conjunto de saberes-fazeres específicos, de habilidades, destrezas, conhecimentos teóricos e práticos que podem e devem ser desenvolvidos previamente pelos/as trabalhadores/as a fim de serem aplicados e consumidos produtivamente por quem os compra, ou seja, os/as empregadores/as, detentores/as do capital. Trata-se, então, de uma nova fase da educação que se quer pragmática, utilitarista e desenhada segundo a lógica da razão instrumental.

Para esses, portanto, a educação torna-se um investimento, um negócio, vindo a equalizar o vendedor e o comprador da força de trabalho como meros comerciantes de uma mercadoria em comum, negociada por dinheiro como equivalente geral. Neste movimento ou, como dizem os autores, “neste truque”, o trabalhador assalariado e o capitalista se equiparam como se tivessem, ambos, os mesmos objetivos.

Retornando a análise de Frigotto (1999), o conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

Na sequência desta argumentação, o segundo capítulo analisa as condições históricas – a base material – sobre a qual nasce e se desenvolve a teoria do capital humano. Perspectiva elucidar quais foram as condições históricas presentes no modo de produção capitalista que propiciaram espaço para ser formulada, entre outras questões. Destas considerações, encontra elementos para afirmar que tal discussão se encaminha no sentido de mostrar que esta teoria – capital humano – “faz parte do conjunto de mecanismos que buscam dar conta das próprias contradições do capitalismo em sua etapa de acumulação ampliada” (FRIGOTTO, 1999, p. 18-19). Entende que esta teoria é um produto histórico determinado, decorrente da evolução das relações sociais de produção capitalista.

Destes desdobramentos expostos nos dois primeiros capítulos, prossegue a discussão tratando sobre a controvérsia das relações entre a prática educacional escolar e a estrutura



econômico-social no capitalismo. Expõe a compreensão de como o capital, no seu processo de acumulação, concentração e centralização pelo trabalho produtivo exige, progressiva e contraditoriamente, trabalho improdutivo. Neste movimento de análise, entende que a improdutividade da escola parece constituir uma mediação necessária e produtiva para as relações capitalistas de produção. A desqualificação da escola deve ser entendida para além das falhas – seja dos recursos financeiros ou humanos – ou seja, deve ser analisada como uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior das relações de produção capitalista (FRIGOTTO, 1999). Com esta perspectiva, aponta a formulação da produtividade improdutiva. “A desqualificação da escola, [...], não pode ser vista apenas como resultante das “falhas” [...], ou da incompetência, mas como decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista”. Ao findar a análise, perspectiva ter evidenciado que,

[...] a natureza específica das relações entre estrutura econômico-social capitalista e educação não é imediata, mas mediata. No interior do capitalismo monopolista essa mediação se efetiva de diferentes formas: uma escolarização alienada em doses homeopáticas para a grande massa de trabalhadores; prolongamento desqualificado da escola; pelo volume de recursos alocados e que funcionam como realizadores de valor; etc. Buscamos mostrar, entretanto, que a prática escolar, enquanto uma prática que se efetiva no interior da sociedade de classes, é perpassada por interesses antagônicos. O saber que se processa na escola, a própria orientação e a organização da escola são alvo de uma disputa. Essa disputa busca vincular “o saber social”, produzido e veiculado na escola, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 1999, p. 29).

Procura evidenciar que a escola não está separada dos interesses hegemônicos e, em contrapartida, dos contra-hegemônicos, demonstrando ao longo da análise as relações existentes entre a educação e a sua apropriação burguesa no modo de produção capitalista. Pelo contrário, a escola cumpre – entre outros – uma função mediadora no capitalismo, mediante sua ineficiência e desqualificação. Está marcada improdutividade torna-se, inserida nas relações capitalistas de produção, produtiva. “A escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida” (FRIGOTTO, 1999, p. 224).

No ano de 2015, Frigotto publica um artigo no qual analisa – trinta anos depois – as considerações expostas no livro **A produtividade da escola improdutiva**. Neste retorno, o autor apresenta o que acredita ter permanecido, assim como, o que se altera e qual seu sentido. Demonstra, como primeiro ponto, o acerto teórico em ter centrado seus estudos pela ótica do materialismo histórico pois, por meio deste, compreendeu o que estava subjacente à formulação da teoria do capital humano na concepção de ser humano, sociedade, ciência, trabalho e educação (FRIGOTTO, 2015).

O que foi se adensando ao longo dessas três décadas é que os processos de conhecimento nas sociedades divididas em classes sociais não são neutros e fazem parte da luta de classe. As visões idealistas, racionalistas, empiricistas e funcionalistas interessam à classe detentora do capital, pois as concepções de realidade social e os métodos de abordá-la naturalizam a sociedade capitalista e não revelam a sua natureza fundada na exploração e na alienação. Em contrapartida, o método dialético materialista histórico busca o que está subjacente ou as determinações que produzem a realidade humana, em todas as suas dimensões e na perspectiva da superação do capitalismo (FRIGOTTO, 2015, p. 225).

O segundo aspecto demonstrado diz respeito aos elementos que se alteraram nestas três décadas no Brasil, assim como, no plano internacional na base material e política das relações de produção capitalistas. Diz Frigotto (2015, p. 226) que no plano produtivo, encontra-se a apropriação privada pelo capital da ciência e do salto tecnológico, “[...] que junta microeletrônica e informação, alteram radicalmente a forma de operar com a matéria e, portanto, com os processos de produção e de organização da produção”. Prossegue sua exposição ao tratar das transformações no campo político, no qual, vive-se no contexto do colapso do socialismo real, tendo a disseminação da ideologia neoliberal ou neoconservadora. Como resultante deste processo, tem-se a regressão social em todas as esferas da vida, recaindo, sobretudo, no conjunto da classe trabalhadora.

De modo geral, o autor entende que a noção de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de *ser humano*, intensificando as relações nas quais estes são vistos como meras mercadorias, assim como, de *trabalho*, pois confunde a atividade vital – que produz e reproduz o ser humano – à venda da força de trabalho. Esta concepção opera também um reducionismo na noção de *sociedade*, ao tomá-la como um contínuo dos mais ricos aos mais pobres, ignorando a estrutura antagônica das classes sociais e, assim, da noção de *classes sociais*, tomando-a por elementos isolados e independentes no entendimento da sociedade. Por fim, há um reducionismo da noção de *educação* que, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana (FRIGOTTO, 2015).

Considera o autor (idem) que sua análise permanece válida, alterando sua intensidade e regressividade. Esta regressão, no que tange a análise de Frigotto (2015), centralmente ao campo educativo, diz respeito ao surgimento de novas noções – sociedade do conhecimento, qualidade total, formação por competências, empregabilidade – que vêm a radicalizar o caráter ideológico da noção de capital humano mascarando, portanto, a regressão social e educacional subjacente.

Ainda em acordo com a análise realizada por Frigotto (2003), em outro estudo, entende que no Brasil, particularmente entre as décadas de 60 e 70, a educação foi reduzida de prática social – definida pelo desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, concepções e valores

articulados às necessidades e interesses das distintas classes e grupos sociais – a economicismo, a mero fato de produção: a capital humano.

Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações (FRIGOTTO, 2003, p. 18).

Do conjunto dos efeitos do economicismo na política educacional, expressam-se negativamente de distintos modos e, entre eles, pelo dismantelamento da escola pública e do reforço do entendimento da educação como um negócio; pelo dualismo que materializava uma quantidade e qualidade de serviços educacionais com clara distinção de classe; pelo tecnicismo e fragmentação do processo de conhecimento e, salienta Frigotto (2003), pela proletarização do magistério público.

Analisa o contexto de crise do Estado de bem-estar social – ou do modelo fordista de regulação social – em duas ordens de questões: 1. Sinaliza que as novas demandas de educação explicitadas por diferentes documentos dos novos *senhores do mundo* – FMI, BID, BIRD – baseadas nas categorias *sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para competitividade, formação abstrata e polivalente*. Estas categorias expressam os limites das concepções da teoria do capital humano e as redefinem sob novas bases. Este movimento de transformação das categorias e as necessidades de conservar a natureza excludente das relações sociais, demonstram os dilemas e contradições que as classes dirigentes encontram para adequar a educação aos seus interesses, assim como, explicita um espaço de contradição no qual é possível desenvolver uma alternativa de sociedade e educação democráticas que concorrem para a emancipação humana; 2. Discute a questão da crítica das teses que tencionam o debate para o fim da centralidade do trabalho<sup>27</sup> como categoria de análise das relações sociais. Parte o autor do pressuposto de que estas duas ordens de questões,

[...] são conflitantes, mas que, paradoxalmente, se reforçam e se identificam em alguns aspectos, como é o caso da ideia de sociedade do conhecimento e do desaparecimento das classes sociais. Ambas, por caminhos diversos, se desenvolvem a partir da apreensão que fazem da crise do Estado de bem-estar social ou, mais amplamente, da crise do capitalismo real nestas últimas décadas (FRIGOTTO, 2003, p. 20).

---

<sup>27</sup> Questão exposta em próximo tópico.

Articulando o conjunto destes elementos em uma análise em constante relação da macroestrutura social com o contexto educacional, Rikowski (2017, p. 395) apresenta uma importante questão ao afirmar que a privatização na educação não é essencialmente sobre educação, trata-se sim do processo de desenvolvimento do capitalismo e do “[...] aprofundamento do domínio do capital em instituições específicas (escolas, faculdades, universidades etc.) na sociedade contemporânea.

Discute o autor acerca das formas de mercadoria em Marx e a distingue em duas formas: existe a força de trabalho que é a única “classe em si”, a única mercadoria na sociedade capitalista que pode criar novo valor – mais valor – à medida que se transforma em trabalho no processo de trabalho capitalista e; por outro lado, existe a classe geral das mercadorias, que são todas as mercadorias, exceto, a força de trabalho<sup>28</sup>.

Ressalta que é necessário incorporar na análise a respeito da força de trabalho as “capacidades intelectuais” dos trabalhadores pois, conforme salienta, a força de trabalho está sob o controle da vontade do trabalhador. Esta situação não é satisfatória para os sujeitos portadores do capital. “O trabalhador deve ser encorajado, incentivado e forçado (dentro das leis do contrato, emprego e criminalidade) a despendar trabalho efetivo e eficiente no processo de trabalho capitalista na busca de produção de mais-valia” (RIKOWSKI, 2017, p. 396). Nas considerações acerca da mercadoria força de trabalho, aponta que as instituições de educação e formação de professores estão envolvidas na produção social da força de trabalho, deste modo, quando são privatizadas, as atividades, processos e formas pedagógicas envolvidas na produção de força de trabalho também são privatizadas.

Ao tratar da questão da educação como processo de qualificação para a entrada no mundo do trabalho, centralmente a partir fundamentado em pesquisas a partir dos desdobramentos fruto da Segunda Guerra Mundial, aponta Braverman (2011) que a Depressão foi responsável pela promulgação, nos fins da década de 1930, de legislação restringindo a participação de jovens na força de trabalho, objetivando reduzir o desemprego pela eliminação de um segmento da população do mercado de trabalho.

Deste modo, a contínua extensão da educação de massa para as categorias não profissionais de trabalho perdeu cada vez mais sua relação com as exigências ocupacionais. Ao mesmo tempo, seu lugar na estrutura social e econômica tornou-se

---

<sup>28</sup> Se apoia o autor na seguinte exposição de Marx: “O trabalho em si, em sua essência, na sua existência viva, não pode ser percebido diretamente como uma mercadoria, mas somente a força de trabalho, do qual o trabalho em si é a manifestação temporária. [...]. Uma mercadoria deve, portanto, ser concebida como algo diferente do próprio trabalho. Portanto, o mundo das mercadorias é dividido em duas grandes categorias: de um lado, a força de trabalho. Do outro lado, as mercadorias em si” (MARX, teorias da mais-valia, p. 171). - Marx, K. (1863) [1969] **Theories of Surplus Value**: Part 1, London: Lawrence & Wishart

ainda mais firmemente assegurado pelas funções que têm pouco ou nada a ver com preparo funcional ou quaisquer outras necessidades estritamente educacionais. O dilatamento da escolaridade para uma média de idade em torno de dezoito anos tornou-se indispensável para conservar o desemprego dentro de limites razoáveis. No interesse dos pais que trabalham (ambos os pais trabalhando ao mesmo tempo tendo se tornado coisa comum naquele período) e no interesse da estabilidade social bem como da administração de uma população urbana móvel, as escolas tornaram-se imensas organizações de adolescentes sentados, tendo suas funções cada vez menos a ver com o ensino aos jovens daquelas coisas que a sociedade pensa devam ser aprendidas. Nesta situação, o conteúdo da educação deteriorou-se à medida que sua duração se estendia. O conhecimento ensinado no curso de uma instrução elementar expandiu-se mais ou menos para atender ao sistema vigente de doze anos, e na grande maioria dos casos os sistemas escolares têm dificuldade em instilar nos doze anos as qualificações básicas de alfabetização e cálculos que ocupavam oito anos, há algumas gerações passadas. Isto por sua vez deu ímpeto maior aos empregadores no sentido de candidatos a emprego com diploma superior, como garantia – sem sempre válida – de conseguir trabalhadores que saibam ler (BRAVERMAN, 2011, p. 371-372).

Considera o autor na sequência desta análise que o sistema escolar possui um forte impacto na economia. Além do dilatamento do limite de escolaridade limitar o aumento do desemprego, também fornece emprego para uma ampla quantidade de professores, administradores, trabalhadores em construção e serviços entre outros. Outro importante ponto é o de que “[...] a educação tornou-se uma área imensamente lucrativa de acumulação do capital para a indústria de construção, para os fornecedores de todos os tipos, e para uma multidão de empresas subsidiárias” (BRAVERMAN, 2011, p. 372). As escolas, como babás de crianças e jovens, possuem uma vital importância para o funcionamento da família, da estabilidade da comunidade e ordem social em geral. Compreende que já não há outro lugar para o jovem na sociedade que não seja na escola e, vindo a preencher um vácuo, as próprias escolas tornaram-se mais que sua própria forma. Do mesmo modo que no processo de trabalho, em que quanto mais se tem que saber o trabalhador menos precisa saber, nas escolas em que as massas de futuros trabalhadores frequentam quanto mais há para aprender, tanto menos razão há para os professores ensinarem e para os estudantes aprenderem. “Nisto mais que em qualquer outro fator isolado – o despropósito, a futilidade, as formas vazias do sistema educacional – temos a fonte do crescente antagonismo entre os jovens e suas escolas [...]” (BRAVERMAN, 2011, p. 372).

Ao discutir a respeito da qualificação dos trabalhadores demonstra que a ênfase em maior escolaridade para acesso ao trabalho começou a desaparecer na prática de contratação de empregados em muitos postos de trabalho. Demonstra um estudo do Departamento de Estatística do Trabalho, de 1971, ao analisar este processo nos Estados Unidos da América, que chega à seguinte conclusão:

No passado, os efetivamente empregados possuíam mais instrução que os candidatos a emprego – em 1959, por exemplo, a instrução mediana do empregado era em torno de 12 anos de escolaridade, ao passo que a do desempregado ia apenas a 9,9 anos. A partir de então, a instrução média dos trabalhadores desempregados subiu a tal ponto que em 1971 a diferença entre a instrução média de empregados e desempregados, 12,4 e 12,2 anos, respectivamente, já não é significativa do ponto de estatístico (BRAVERMAN, 2011, p. 374).

Ao expor a conclusão desta pesquisa, prossegue em sua análise:

Esta convergência entre escolaridade de empregados e desempregados deu-se mais rapidamente com respeito às mulheres que aos homens, de modo que em meados da década de 60 já não mais havia diferença assinalável entre a escolaridade média de mulheres empregadas e desempregadas. No caso dos homens, a diferença em fins da década de 50 era maior que no caso das mulheres, mas ao início dos anos 70 a distância já havia sido reduzida. Assim é que um gráfico de escolaridade por sexo e emprego que começava com um largo leque em 1957, com os homens desempregados mantendo uma média abaixo de 9 anos de escolaridade e as mulheres desempregadas com 10,5, os homens empregados tinham escolaridade média de 11 anos, e as mulheres acima de 12. Na época do estudo citado, março de 1971, este leque fechara-se completamente e todos misturavam-se em torno da mesma estreita faixa entre 12 e 12,5 anos: homens e mulheres, empregados e desempregados (BRAVERMAN, 2011, p. 374-375).

Aos trabalhadores, o conceito de qualificação relaciona-se ao domínio do ofício, ou seja, a combinação de conhecimento dos materiais e processos com as habilidades manuais exigidas para o desempenho de determinado ramo da produção. O parcelamento das funções e a reconstrução da produção como um processo coletivo, destruíram o conceito de qualificação e inauguraram um novo modo para o domínio do processo de trabalho a ser feito: “[...] mediante e com o conhecimento científico, técnico e de engenharia do trabalho” (BRAVERMAN, 2011, p. 375). Entretanto, a concentração deste conhecimento nas mãos da administração e suas organizações de equipes fecharam essa via de acesso ao conjunto dos trabalhadores. Para estes, o que se deixa é um conceito reinterpretado e inadequado de qualificação, sendo uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva, a velocidade como qualificação (BRAVERMAN, 2011).

Neves e Sant’ana (2005) demonstram que o Estado, sob a hegemonia burguesa, realiza um movimento de adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura e de moralidade. Ao longo do século XX, diante das transformações qualitativas na organização do trabalho (taylorismo-fordismo e toyotismo) e nas formas de estruturação do poder, o Estado capitalista redefiniu suas diretrizes e práticas, objetivando reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos padrões do capitalismo.

Na condição de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma *pedagogia da hegemonia*, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil. [...]. Dado o caráter contraditório e conflituoso das sociedades de classes, desenvolve-se simultaneamente no Estado *stricto sensu* e, majoritariamente, na sociedade civil, uma pedagogia da contra-hegemonia, por parte das classes dominadas, sob a direção de partidos políticos comprometidos com a formação de uma outra sociabilidade, os partidos revolucionários (NEVES, SANT'ANA, 2005, p. 27).

Ao partirem do entendimento de que o Estado capitalista é um estado de classes, entendem que este tende a organizar a escola em todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com a concepção de mundo da classe dominante, embora, contraditoriamente, “[...] dependendo do grau de difusão da pedagogia da contra-hegemonia na sociedade civil, a mesma escola esteja permeável à influência de outros projetos político-pedagógicos” (NEVES, SANT'ANA, 2005, p. 29). A escola, sob a hegemonia burguesa, centralmente após a Segunda Guerra Mundial, foi estruturada perspectivando um padrão formativo que tivesse como características principais o aumento da capacitação técnica necessária à reprodução ampliada das relações de produção capitalistas, e uma nova capacitação dirigente, “[...] com vistas a “humanizar” as relações de exploração e de dominação burguesas, enquanto possibilidades históricas concretas” (NEVES, SANT'ANA, 2005, p. 29).

As transformações sociais ocorridas nas décadas finais do século XX – centralmente a crise estrutural de acumulação capitalista – determinaram a elaboração de um novo tipo humano, em acordo aos novos requerimentos da reprodução das relações sociais vigentes. Em contrapartida, o desemprego estrutural, a precarização das relações de trabalho e das condições de vida de um amplo conjunto da classe trabalhadora levaram o capital a redefinir suas estratégias de busca do consenso da maioria da população.

O Estado de bem-estar social perdeu espaço para o Estado neoliberal. De produtor de bens e serviços, o Estado passou a assumir a função de coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil. De promotor direto da reprodução do conjunto da força de trabalho, admitindo-a como sujeito de direito, o Estado passou a provedor de serviços sociais para uma parcela da sociedade definida agora como “excluídos”, ou seja, aquele contingente considerável que, potencialmente, apresenta condições objetivas para desestruturar o consenso burguês. Para o restante da população, o Estado transfigura-se em estimulador de iniciativas privadas de prestação de serviços sociais e de novas formas de organização social que desatrelam as várias formas de discriminação das desigualdades de classe (NEVES, SANT'ANA, 2005, p. 33).

Ao analisar, entre outros, o desenvolvimento do processo de criação do Banco Mundial (BM) – que, de uma agência voltada para a reconstrução europeia transformou-se em um dos principais “Senhores do Mundo” – afirma Leher (1999) que a redefinição dos sistemas

educacionais se situa no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo BM, guardando íntima relação com o par governabilidade-segurança.

Considera Leher (1999, p. 26) que a transformação no entendimento dado à educação pelo BM. Demonstra que, na década de 1970, o financiamento às escolas primárias e secundárias de formação geral eram tidas como um contrassenso, e defendiam o ensino técnico e profissional, modalidades tidas como mais adequadas às necessidades dos países em desenvolvimento. Na década de 1980, com a virada neoliberal, a orientação do BM em relação aos processos educacionais sofreu uma inflexão em direção ao ensino elementar. “A orientação anterior foi então duramente atacada como voluntarista e dispendiosa. Na década de 1990, a inflexão neoliberal não apenas permanece válida como é radicalizada”.

Conclui sua análise destacando que as conexões entre educação, segurança e pobreza fornecem o substrato das reformas educacionais em curso, entendendo que o BM dedica cada vez mais atenção à construção de instituições adequadas à era do mercado, tendo os recursos institucionais a fim de manejar as contradições do sistema. A educação é, assim, radicalmente modificada, tornando-se cada vez mais instrumental, com os conteúdos fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional pautado, centralmente, pelos homens de negócios.

Compete à educação operar as contradições da segregação, propiciando aberturas para o futuro. O pressuposto, aqui presente, é: todos aqueles que fizerem as escolhas educacionais corretas terão possibilidades ilimitadas. Os indivíduos (e países) que priorizarem corretamente a educação terão um futuro radioso pela frente, comprovando, deste modo, a validade das bases do sistema. O capitalismo atual é justo com aqueles que souberem se qualificar corretamente. Basta não insistir nas prioridades erradas. Não adianta gastar com o ensino superior e a pesquisa, pois, conforme a *tese das vantagens comparativas*, os países *em desenvolvimento* devem perseguir *nichos de mercado* onde seja possível vender mercadorias de baixo valor agregado (LEHER, 1999, p. 29-30).

Ao afirmar a respeito da disputa de projetos educacionais especificamente no Brasil, Arelaro (2016) diz que, desde o ano de 1995, vivenciamos um processo de privatização dos serviços e do patrimônio público. O marco legal é a Emenda Constitucional nº 19 de junho de 1998, momento no qual admitiu-se a oferta de serviços públicos pela iniciativa privada. Desde então, este processo vem sendo estimulado e implementado com prioridade, especialmente, as Organizações Não Governamentais (ONGs), que vivenciam um crescimento se colocando como alternativa para a oferta de serviços públicos.

Com a promulgação da Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101/2000), estabelece-se um marco no qual somente 60% dos orçamentos públicos poderiam



ser utilizados para pagamento de pessoal. Em um país como o Brasil, esta política atua como um impeditivo para o amplo atendimento aos direitos sociais, comprometendo a universalização do atendimento público estatal. Os Tribunais de Contas orientavam no sentido de que o pessoal necessário para o cumprimento das suas responsabilidades públicas deveria ser contratado via empresas ou associações, sendo esta uma medida que não oneraria o percentual estabelecido pela LC 101. “Acresça-se a isso a Lei Nacional de Licitações (Lei nº. 8.666/1993) que já dificultava bastante o processo burocrático formal das licitações de serviços públicos no Brasil” (ARELARO, 2016, p. 48). Esta Lei estabeleceu que só estariam dispensados de licitação, compras e serviços de até 7.999,003 milhões. Esta quantia em dinheiro, desde a promulgação da Lei, não foi revista. Entretanto, as empresas contratadas pelos órgãos públicos são as únicas que não precisam obedecer esta limitação, visto receberem, por Contrato de Gestão, uma quantia de recursos financeiros públicos e a partir daí atuam como empresas privadas. “Nestas condições, é fácil verificar que elas se apresentam como mais ágeis, mais rápidas e competentes para resolver os problemas públicos” (ARELARO, 2016, p. 49). Não houve também nenhuma modificação na Lei a fim de garantir, por equidade, as mesmas condições dos gastos públicos que os privados que prestam serviços públicos passaram a ter.

Outras formas de facilitar a terceirização e privatização dos serviços públicos foram realizadas. Entre estas, cito a Lei nº 9.790/1999, criando e regulamentando as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), passando a permitir o repasse de atividade e recursos públicos para organizações privadas, principalmente as que se utilizam do trabalho voluntário para a realização de seus objetivos, dentre os quais, encontra-se os serviços no campo da educação.

Para ilustrar o processo de uniformização e centralização de políticas perspectivando facilitar a participação de grupos privados para/por dentro dos sistemas educacionais públicos, Arelaro (2016) cita o “Todos pela Educação”, sendo um movimento de empresários criado em 2006 e, no ano de 2014, é transformado em OSCIP. A respeito deste movimento, pontua que as suas metas foram em grande parte assimiladas e incorporadas pelo governo federal como políticas públicas para o conjunto do país. Para a realização destas metas, foi proposto pelo MEC, em junho de 2015, o documento “Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, pretendendo viabilizar, por meio de uma unidade curricular nacional, a competência gerencial das escolas. Entretanto, é “[...] preciso resistir a essas tentativas de redefinição do papel da escola e do professor, destacando, no caso, que “nacional” não significa homogêneo e “comum” não é sinônimo de único (ARELARO, 2016, p. 51).

Ao analisar os sujeitos envolvidos no processo de formulação da BNCC, Peroni e Caetano (2015) debatem a respeito das mudanças ocorridas nas relações entre o público e o privado e suas consequências para o conteúdo da educação. Os autores contribuem com elementos no sentido de verificar se as bases nacionais curriculares auxiliam no processo de construção de uma educação, conforme suas palavras, “mais pública e democrática” ou, ao contrário, se configuram-se como um elemento a mais para o processo de privatização da educação pública.

A BNCC tornou-se um campo de disputas na educação brasileira em que diferentes sujeitos individuais e/ou coletivos vêm se articulando para buscar espaço em uma área fundamental da educação e da escola: o currículo. A disputa pelo currículo torna-se importante, pois nele pode ser impresso o conteúdo e a direção a ser dada à educação e à escola. Com esse objetivo, sujeitos individuais e coletivos organizados em instituições públicas e privadas vêm se articulando por meio de seminários, debates e relatos de experiências internacionais (PERONI, CAETANO, 2015, p. 341).

Ao longo de suas considerações, as autoras pontuam a presença cada vez maior do setor privado – de caráter marcadamente mercantil – definindo a educação pública. Afirmam que, por mais que o Estado continue responsável pela maior parte do acesso à Educação Básica, o conteúdo pedagógico e a gestão da escola estão cada vez mais determinados pelas instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que, deste modo, estão contribuindo para a qualidade da escola pública. Pontuam também que o setor privado não é uma abstração, pelo contrário, é constituído e operado por sujeitos individuais e coletivos em um projeto de classe, “[...] sendo parte de uma ofensiva histórica do capital e com especificidades neste período particular do capitalismo (PERONI, CAETANO, 2015, p. 348).

Nesta ofensiva, a garantia do acesso à educação pública é responsabilidade do Estado, porém, o conteúdo pedagógico e a gestão da escola são cada vez mais determinados por instituições que introduzem/aprofundam a lógica mercantil, tendo a justificativa de que assim, estão contribuindo para a qualidade da escola pública. Neste processo, tanto por razões econômicas como pelo fato de carregar uma forte aceitação do conjunto da sociedade civil como uma ação que produz uma melhoria na qualidade de vida, a educação tem sido a área eleita por grande parte dos dirigentes de empresas para direcionar suas ações de responsabilidade social. Estas ações desenvolvem atividades que promovem a síntese entre o interesse individual e o interesse coletivo, atuando através e com o Estado, transformando sua cultura organizacional, objetivando que o “[...] Estado aprenda com as qualidades do setor privado a flexibilidade, a inovação, a eficiência e a eficácia – ou seja, os valores do mercado” (PERONI, CAETANO, 2015, p. 347).

No Brasil, antecedendo a iniciativa de base comum curricular, o governo já havia definido – no ano de 2007 - o Indicador de Desenvolvimento da Educação (IDEB), estabelecendo de forma quantitativa a qualidade do ensino das escolas brasileiras, com meta elaborada pelo INEP/MEC, combinando fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações nacionais, assim como, a elaboração de um Plano de Ação Articulada (PAR), como condição para recebimento de recursos públicos para projetos especiais. Neste caso, as provas nacionais tornaram-se parte importante do sistema de avaliação da educação básica, em funcionamento desde o início da década dos anos de 1990. Nesta fase, salienta Arelaro (2016), que a divulgação dos testes nacionais não aconteceu mais por estados, e sim, por escolas, por cidades e por redes, configurando em um forte processo de ranqueamento das escolas.

A divulgação pública das “melhores” e “piores” escolas do país traduz, evidentemente, estímulo à política de adotar nos currículos escolares, os conteúdos previstos e propostos nos testes nacionais, pois quanto maior a nota da escola (pública ou privada) maior será a “propaganda” da excelência de seu ensino. Por outro lado, tal política desestimula o processo criativo de produção política e de projetos pedagógicos nas escolas, que traduzam, cada vez mais, o interesse e a diversidade dos grupos sociais das diferentes regiões do país (ARELARO, 2016, p. 52).

Este movimento veio acompanhado de outro incentivo para que os professores assumissem os conteúdos previstos. Particularmente, em mais de dez estados brasileiros, foram estabelecidas políticas salariais relacionando o percentual de desempenho estudantil nas provas nacionais, com a maior ou menor dedicação desses profissionais na atividade educacional. Neste caso, a efetivação das gratificações salariais estaria vinculada à adoção dos conteúdos das provas nacionais a fim de garantir a maior quantidade de acertos de seus alunos nas provas realizadas. O processo de metrificação da qualidade do atendimento educacional promove a competição e individualização de êxitos nas políticas educacionais como expressão de modernidade e desenvolvimento. Promove também um afastamento em relação às atividades coletivas, às exigências da gestão democrática, dos trabalhos em equipe, dos sindicatos, exaltando o entendimento da neutralidade do conhecimento em uma clara perspectiva de despolitizar o ato educativo.

Neste conjunto de relações, ocorre que, com a municipalização do ensino – centralmente o ensino fundamental – tendo agora as metas quantitativas a serem atingidas para a viabilização de recursos coloca os municípios em um impasse. Ao levar em consideração que cerca de 70% dos municípios brasileiros são considerados pobres, tendo como parâmetro de categorização a possibilidade real de arrecadação de recursos próprios. Conforme aponta Arelaro (2016), na maioria dos municípios considerados pobres, não chega a 3% dos recursos transferidos pelas

esferas federal e estadual. Assim, ou se “mente” sobre o atingimento dos indicadores propostos pelo MEC, ou se “aceita a participação” de grupos privados que, com um discurso que alega a competência para que os municípios possam superar suas deficiências.

Esta falsa solução para os municípios é, sem dúvidas, muito rentável para as entidades privadas. Por que falsa? Em pesquisas realizadas sobre o Instituto Ayrton Senna, por Arelaro (2016), tendo como objetivo estudar a relação público-privada na educação, observa que o índice desejado do IDEB nem sempre foi alcançado e, quando foi, durou no máximo três anos, vindo a decrescer em seguida. Mesmo que isso venha a demonstrar a ineficiência destes sistemas privados, o produto vendido é acima de tudo “[...] a tranquilidade para os prefeitos terem suas contas financeiras aprovadas pelos Tribunais de Contas, pois essas empresas contam com departamentos jurídicos, [...] muitas vezes em número superior ao da própria administração municipal” (ARELARO, 2016, p. 54). Salienta o autor o fato de que, por vezes, estas empresas privadas assumem o papel e as responsabilidades da própria secretaria de educação, visto influenciaram a formação específica de professores – por meio dos materiais produzidos – assim como a reorganização do ensino municipal, envolvendo dos planos de carreira até a forma de escolha da equipe gestora.

Ao expor essas considerações a respeito do desenvolvimento de construção da escola no modo de produção capitalista, passo para a análise específica dos desdobramentos históricos que desencadearam com a necessidade de constituição de um conhecimento científico que atendessem aos interesses sociais das classes dirigentes.

## CAPÍTULO 4 - PROCESSOS HISTÓRICOS DE CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Devemos observar o homem, a sociedade e a educação como uma totalidade e que a Educação Física, enquanto Educação, faz parte deste todo solidário. Os valores econômicos, políticos, éticos e estéticos que caracterizam a nossa sociedade são, sem dúvida, os mesmos que informam a Educação Física (OLIVEIRA, 1987, p. 11).

Recapitulando a discussão, afirmei compreender a EF como um meio para que uma parcela da classe trabalhadora venda sua força de trabalho, desdobrando em quatro elementos para análise. Portanto, ao fim deste, pretendo demonstrar que a EF é mais complexa do que esta primeira afirmação<sup>29</sup>, havendo inúmeros outros elementos necessários a serem considerados, como demarca Oliveira (1987), na epígrafe que introduz a discussão. Considera este que a EF é um tema que costuma cair em teorizações das mais diversas, existindo mil e uma perspectivas históricas em que o estudo da área pode ser lançado. Entretanto, o estudo histórico de sua gênese e desenvolvimento, possibilita a compreensão de sua necessidade social a fim de que se possa, conforme entende Castellani Filho (1983), despi-la das vestes por ela trajadas, a fim de entender a personagem por ela representada no processo educacional brasileiro.

Resgato a epígrafe que introduz a tese, na qual expus um trecho em que Oliveira (1987) demonstra a importância de se estudar a EF por meio das mediações que esta estabelece com o conjunto das relações sociais, ou seja, na totalidade social em que a EF se insere. Reitero que, para alcançar condições de conhecer um fenômeno social, o caminho a ser percorrido é o de se desvelar as determinações que o constituem no processo histórico de seu desenvolvimento.

Centrando o foco na análise da EF no campo escolar, entendo-a como disciplina que trata, pedagogicamente de uma área denominada de cultura corporal (SOARES et al, 2012), e relaciona-se dialeticamente em uma disputa social desigual<sup>30</sup> que tem, como fundamento, a luta de classes. Deste entendimento, resulta que a EF trata dos conteúdos relacionados às manifestações da cultura corporal: jogos, ginástica, lutas, esportes etc. A fim de caracterizar este argumento, torna-se necessário expor os desdobramentos históricos que desencadearam na necessidade de inserção da EF na escola, assim como, naqueles que a fizeram como uma necessidade social.

---

<sup>29</sup> Assim como demonstrei que o trabalho é mais complexo do que apenas a venda da força de trabalho.

<sup>30</sup> Ao compreender que a história da sociedade até hoje é a história da luta de classes (manifesto do partido comunista), entendo a existência de distintas classes sociais, com interesses antagônicos e irreconciliáveis que, disputando projetos históricos em condições materiais diferenciadas, possuem expressividade na educação, escola e, também, na Educação Física.

#### 4.1 - A EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRIUNFO DO CAPITALISMO

“Lá vem com história”, disse Castellani Filho (2013) ao tratar do processo de desenvolvimento histórico da EF no Brasil. Remeto à expressão utilizada por este autor para tratar a respeito do modo como se deu o processo de apropriação do movimento humano com interesse de garantir o projeto de sociabilidade burguesa, a partir das transformações sociais ocorridas a partir século XIX, do continente europeu, para o restante do mundo. Conforme Soares (2007), os corpos que não se enquadravam nos padrões da normalidade utilitária do desenvolvimento industrial não interessavam. Reside nesse ponto uma preocupação com uma educação que privilegie a retidão corporal, a fim de manter os corpos apurados, retos.

No processo de constituição da burguesia como classe detentora da hegemonia social, uma nova forma de organização da sociedade foi sendo gestada em contraponto à forma feudal. Uma nova concepção de mundo, de sociedade e de homem tornou-se necessária e, neste processo, particularmente no século XIX, elaboram-se conceitos básicos sobre o corpo e sobre sua utilização como força de trabalho a fim de responder, positivamente, ao intenso processo de industrialização. Neste período – centralmente na Inglaterra e França – se consolidaram o Estado burguês e a burguesia como classe e, segundo Soares (2007), deram-se as condições para que as suas próprias contradições de classe se manifestassem, ficando claro o reconhecimento da existência de seu oponente histórico: a classe operária.

A EF é, portanto, filha do Liberalismo e do Positivismo e deles absorveu o gosto pelas leis, pela hierarquia, pelas normas, pelo disciplinamento, etc.

Do liberalismo, forjou suas próprias “regras” para os esportes modernos (que, não por acaso, surgiram na Inglaterra), dando-lhes a aparência de serem “universais” e, deste modo, permitindo a todos ganhar no jogo e vencer na vida pelo seu próprio esforço. Do positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser “adestrado”, “disciplinado”. Um ser que se avalia pelo que resiste (SOARES, 2007, p. 49-50).

Com esta consideração de Soares (2007), remeto à exposição a respeito do Liberalismo e do Positivismo<sup>31</sup>, anteriormente realizada. Apenas considero que o liberalismo e o positivismo, configuram-se como expressões da sociabilidade burguesa, nos embates existentes

---

<sup>31</sup> Outros elementos que não serão aqui expostos, a fim de evitar a repetição, constam nos capítulos que versam sobre as relações de trabalho no modo de produção capitalista, assim como, na necessidade burguesa de constituição destas relações a fim de romper com a forma social feudal.

no desenvolvimento da luta de classe. Constituem-se ambos, portanto, como parte dos fundamentos lógicos e históricos da ciência moderna.

Retornando às considerações a respeito da “história da EF”, compreendo ter havido um amplo avanço da “máquina mercante” no século XVII sobre os privilégios da nobreza e do clero, o século XVIII se encerrou com seu triunfo. “A Inglaterra fizera sua revolução no século XVII, [...], e um século depois deslanchara o processo de Revolução Industrial no mesmo momento em que a Revolução Francesa marcava a vitória da sociedade burguesa sobre o Antigo Regime” (SAVIANI, 2011, p. 115). No que tange a este processo, constitui-se aqui, o triunfo da burguesia (SOARES, 2007), entretanto, frente o papel dado à EF, é necessário aprofundar o olhar.

Frente este amplo conjunto de relações e desdobramentos sociais, interessa aqueles que remontam a segunda metade do século XIX (1850), sendo um momento no qual a burguesia já havia se consolidado como classe hegemônica, instaurando um movimento de construção de um tipo de ciência, de educação e de escola que atendesse a seus objetivos.

Neste período, no continente europeu, surge com o crescente movimento de urbanização, a preocupação com a saúde do conjunto da sociedade civil, centralmente, aquela que vendia sua força de trabalho nas inúmeras fábricas. O corpo individual - a força de trabalho como unidade produtiva - aquilo que Soares (2007, p. 20) denomina de “máquina menor da engrenagem da indústria capitalista”, sendo uma vital mercadoria frente sua capacidade de valorizar o valor, torna-se um objeto socializado pelas novas relações de produção, um importante instrumento que será meticulosamente controlado para responder positivamente às demandas sociais do capital.

A fim de atender a estas demandas, uma delas se faz de fundamental importância: a garantia do mínimo “bem-estar” da força de trabalho e sua constante reprodução. Neste sentido, ao analisar os limites da jornada de trabalho, sendo um elemento que se relaciona com a força de trabalho, assim como, com os interesses dos capitalistas pela maximização das taxas de lucro, Marx (2013) considera que,

[...] a jornada de trabalho possui um limite máximo, não podendo ser prolongada para além de certo limite. Esse limite máximo é duplamente determinado. Em primeiro lugar, pela limitação física da força de trabalho. Durante um dia natural de 24 horas, uma pessoa despende apenas uma determinada quantidade de força vital. Do mesmo modo, um cavalo pode trabalhar apenas 8 horas diárias. Durante uma parte do dia, essa força tem de descansar, dormir; durante outra parte do dia, a pessoa tem de satisfazer outras necessidades físicas, como alimentar-se, limpar-se, vestir-se etc. Além desses limites puramente físicos, há também limites morais que impedem o prolongamento da jornada de trabalho. O trabalhador precisa de tempo para satisfazer as necessidades intelectuais e sociais, cuja extensão e número são determinados pelo

nível geral de cultura de uma dada época. A variação da jornada de trabalho se move, assim, no interior de limites físicos e sociais, porém ambas as formas de limites são de natureza muito elástica e permitem as mais amplas variações. Desse modo, encontramos jornadas de trabalho de 8, 10, 12, 14, 16, 18 horas, ou seja, das mais distintas durações (MARX, 2013, p. 306).

Perspectivando garantir minimamente as condições necessárias para o desenvolvimento e reprodução da força de trabalho, constitui-se um movimento de higienização social, objetivando reparar os danos físicos e morais frente o processo de industrialização, para que a crescente debilidade física desse lugar aos desejados corpos saudáveis. Entretanto, a causa encontrada para estes novos “problemas de saúde” não foi posta na sociabilidade, e sim, em questões biológicas, físicas, naturais. Veiculou-se um discurso de caráter higienista no qual as classes populares possuíam uma vida imoral, um espírito vicioso, liberada de regras e que, portanto, era vital garantir-lhes não apenas a saúde, mas também, a educação higiênica e os bons hábitos morais. Foi posto no indivíduo a responsabilidade pelo êxito, ou fracasso. Neste caso o indivíduo foi colocado “entre parênteses”, isolando-o do processo histórico que o produz “O homem, individualmente, é o responsável por tudo o que lhe acontece, deixando de lado as condições materiais de sua existência” (OLIVEIRA, 2010, p. 18). Nestas circunstâncias, inicia-se um processo no qual o pensamento médico higienista toma certa centralidade, a fim de auxiliar o Estado em um movimento de reorganização disciplinar do conjunto da classe trabalhadora. Em acordo com Soares (2007), esta reorganização é complementada pela educação formal, escolar, assim como, pelo conteúdo classista por ela vinculado.

Com a crescente urbanização e industrialização, uma nova rotina social se instala, exigindo um novo padrão da força de trabalho. Neste caso, fez-se necessário a constituição de trabalhadores que tivessem mínimos conhecimentos técnico-científicos como já exposto em capítulo anterior. O capitalismo exigiu uma crescente capacidade intelectual de todos os indivíduos, estendendo o sistema escolar, institucionalizando-o e ampliando-o socialmente. Há uma profunda redução dos índices de analfabetismo à medida em que as sociedades agrárias se transformam em industriais, e a escola pública para o conjunto da sociedade civil passa a ser uma necessidade para a sociabilidade burguesa.

É neste processo que se introduz o exercício físico – denominado ginástica desde o século XVIII – como um conteúdo curricular pautado sob a luz da ciência, mais especificamente, das ciências biológicas. Sob um forte teor positivista, as questões sociais passam a ser tidas como naturais e o homem social, conforme diz Soares (2007), passa a ser “homem biológico”. Assim, na medida em que o método científico eleito para explicar a



sociedade é tomado das ciências físicas e biológicas, as práticas sociais e os indivíduos que as constroem aparecem aprisionados em seus limites.

Evidenciar os aspectos da biologização e naturalização do homem e da sociedade se faz necessário, uma vez que a Educação Física, no século XIX, constitui-se, basicamente, a partir de um conceito anatomofisiológico do corpo e dos movimentos que este realiza. O seu referencial estará carregado de intenções como: regenerar a raça, fortalecer a vontade, desenvolver a moralidade e defender a pátria. As ciências biológicas e a moral burguesa estão na base de suas formulações práticas (SOARES, 2007, p. 49).

Ocorre neste processo um duplo movimento, ou seja, o espaço dado à ginástica/EF representa um avanço para a Educação, incorporando-se como novo elemento laico na sua estruturação; mas, por outro lado, representa um atraso, pois vem a disciplinar os movimentos, domesticá-los, vindo a se configurar como um novo canal submisso aos interesses da burguesia, exaltando seu modelo de corpo, de atividade física, de saúde, ou seja, a sua visão de mundo. Assim, a partir da primeira metade do século XIX, a EF é sistematizada em “métodos”, disseminando um entendimento como um “grande bem” para todos os “males”. Vinculada à saúde biológica, é protagonista de um projeto maior de higienização da sociedade. Em função do crescente processo de industrialização, o trabalhador se transforma em simples acessório das máquinas e necessita, de cada vez mais, atenção e saúde para suportar a intensa jornada de trabalho. “Daí, a importância atribuída ao exercício físico, este novo “remédio” para os males “necessários” da nova ordem” (SOARES, 2007, p. 51).

Desenvolve-se, a partir disso, em diferentes regiões do continente europeu distintas formas de se relacionar com os exercícios físicos. Estas formas recebem o nome de métodos ginásticos e correspondem aos quatro países que fizeram as primeiras sistematizações sobre a ginástica: a Alemanha, a Suécia, a França e a Inglaterra. Conforme demonstra Gebaro (1992, p. 19), já em fins do século XIX a ginástica começa a ser pensada como uma “parte da medicina”, tendo como objetivo buscar, por meio de exercícios físicos, a conservação e a recuperação da saúde. Do conjunto de inúmeras “possibilidades de análises abertas por essa conceituação, é importante notar a relação entre ginástica e medicina, a qual no decorrer do século XX será mais explicitamente reivindicada pela Educação Física”. Vale dizer que esses métodos, ao se popularizarem e alcançarem outros países, influenciaram sobremaneira na inserção da EF no Brasil, como será exposto a partir de então.

## 4.2 - A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Um projeto burguês de civilidade é esboçado para o Brasil a partir da segunda metade do século XIX. Seu desenho, porém, torna-se de fato visível com a proclamação da República, e somente nas décadas iniciais do século XX é que se pode apreciar os contornos finais desse projeto. Os médicos higienistas, através de seu discurso e de sua prática, auxiliam de forma decisiva na sua concepção e execução, por meio de inúmeros mecanismos de controle das populações. Tudo em mente da saúde, da ordem e do progresso. Entre os mecanismos por eles utilizados, destaca-se a Educação Física, disciplinadora dos corpos e da vontade... apologia da saúde física como responsabilidade individual (SOARES, 2007, p. 135).

Ao estudar o desenvolvimento histórico da EF no Brasil, é preciso realizar em conjunto com os processos educacionais, visto que, esta área do conhecimento possui sua parcela de importância social. “Em todos os momentos da história da Educação brasileira, percebemos a presença da ideologia dominante, desde o “Regimento” de d. João III até a Lei n. 5.692. E não se pense que a Educação Física tem sido desprezada” (OLIVEIRA, 2010, p. 80). A sua obrigatoriedade é legislada desde 1851 quando veio a integrar compulsoriamente o aparelho escolar do município da Corte. Deste momento em diante, trilhou os mesmos caminhos das demais disciplinas, ao sabor da estratégia que melhor se adequasse à situação. Tradicionalismo, escolanovismo e tecnicismo fazem parte, também, da leitura da EF brasileira.

Cabe ressaltar que, embora a data acima aponte para o ano de 1851, sua incorporação curricular já havia se dado, inclusive, quando da criação do Colégio Secundário, em 1837. Este colégio era o único que levava seu produto (bacharéis) para os cursos superiores. Considera Oliveira (1994, p.19) que este colégio respondia pela necessidade de suprir o aparelho estatal no recém emancipado país. “Não é para ser desprezada, portanto, a função social que a Educação Física já cumpria. A sociedade brasileira estava na iminência de modificações estruturais e comportamentais”, e os antigos hábitos da vida rural não se coadunavam com o ambiente urbano, respondendo aos desdobramentos vindos do continente europeu, tendo um marcado caráter de submissão e obediência.

Da constituição desta análise, faz-se necessário remeter aos desdobramentos presentes desde os anos de 1850, visto as transformações ocorridas no continente europeu, se faziam presentes por aqui, com suas devidas particularidades. A concepção existente no velho continente dada à ginástica – higienização e construção de bons hábitos frente a concepção burguesa – chegou por aqui também. Segundo Soares (2007, p. 69), a EF “no Brasil se confunde em muitos momentos com as instituições médicas e militares”. Em distintos momentos, ambas as instituições definiram o caminho da área, delimitaram seu espaço e delimitaram seu campo de conhecimento, a constituindo como um valioso instrumento de ação e intervenção na realidade educacional e social. Considera a autora, em seus estudos, o período que data entre 1850 a 1930.

Ao tratar da história das ideias pedagógicas no Brasil, Saviani (2011), a respeito deste período histórico em discussão – 1850 a 1930 – denomina-o de “Desenvolvimento das ideias pedagógicas leigas: ecletismo, liberalismo e positivismo”. Entretanto, o autor analisa um período mais longo, visto delimitar entre os anos de 1827 até 1932 o que, para a análise aqui empreendida, não configura um problema.

Do período histórico que principia com a década de 1850, cabe referenciar a Reforma Couto Ferraz. Em sua normatização, trouxe importantes questões que refletem o sentido dado a educação e escola. Levando em consideração uma sociedade que se organiza por meio do trabalho escravo, considera Saviani (2011, p. 132) que;

Do ângulo das finalidades da escola, absorvia a noção iluminista do derramamento das luzes por todos os habitantes do país, o que trazia como corolário: obrigatoriedade aos “pais, tutores, curadores ou protetores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 anos” de garantirem “o ensino pelo menos de primeiro grau” [...], implicando, por consequência, a obrigatoriedade, para as crianças, de frequência às escolas. Mas, se as ditas luzes deveriam derramar-se a *todos* os habitantes, deve-se entender que se restringia a todos os habitantes “livres”, **pois os escravos estavam explicitamente excluídos**, já que, [...], **estavam entre aqueles que “não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas”** (SAVIANI, 2011, p. 132 – grifos meus).

Na sequência desta consideração, trata da questão da organização dos estudos e da base curricular, sendo assim, a organização do ensino baseava-se em um currículo elementar que compreendia a instrução moral e religiosa, a leitura e escrita, os princípios elementares de aritmética. Este currículo desenvolvia-se nas escolas primárias de primeiro grau (SAVIANI, 2011). Outro elemento que compunha este currículo básico era a ginástica, como demonstra o autor ao expor que este currículo seria enriquecido nas escolas primárias de segundo grau com o aprofundamento da aritmética em suas aplicações práticas, a leitura dos Evangelhos, elementos de história e geografia, centralmente do Brasil, princípios das ciências físicas e da história natural aplicáveis aos usos da vida.

Prosseguiria, ainda, com “a geometria elementar, agrimensura, desenho linear, nomeações de música e exercícios de canto, **ginástica**, e um estudo mais desenvolvido do sistema de pesos e medidas, não só do município da Corte, como das Províncias do Império, e das Nações com que o Brasil tem mais relações comerciais” [...]. (SAVIANI, 2011, p. 132 – grifos meus).

A forma como estas transformações sociais expressaram por meio dos exercícios ginásticos respondiam aos desdobramentos sociais de modo geral. Neste período da história brasileira, que as questões relativas à saúde, à higiene, ao corpo dos indivíduos começam a fazer parte das preocupações das elites dirigentes. O local de atuação estipulado pela higiene foi a família de elite. Por ainda ser uma sociedade fundada na escravidão, não era de interesse do

Estado transformar o padrão familiar dos escravos, já que estes deveriam continuar obedecendo ao código punitivo que lhes subjugava. Os escravos, mendigos, vagabundos, capoeiras, ciganos, eram tidos como aliados na luta contra a rebeldia familiar, assim como, eleitos como exemplo anti-higiênico. A estes, foram dedicadas outras políticas médicas. Ao criticar a família colonial – pela precária saúde dos adultos e altos índices de mortalidade - as políticas de higienização social foram dedicadas às famílias que compunham a elite. A fim de viabilizar esta política e, por meio desta desenvolver “ações pedagógicas na sociedade” (SOARES, 2007, p. 72), que os higienistas se valeram, entre outros, da ginástica. “Com ela julgavam poder responder à necessidade de uma construção anatômica que pudesse representar a classe dominante e a raça branca, atribuindo-lhe superioridade”.

Na esteira destas considerações, demonstra Gebara (1992) que a partir de meados do século XIX, o modo no qual a EF é tratada torna-se mais complexa. Observa o autor que o Brasil se torna mais complexo, e a questão urbana começa a exigir um tratamento mais adequado.

O Rio de Janeiro, notadamente, desenvolve-se a ponto de se tornar uma cidade com problemas de desenvolvimento urbano que exigem intervenção técnica, não apenas no nível de engenharia como também na área da saúde pública. Paralelamente, a desescravização se acentua e, articulando-se com a imigração europeia, aponta para formas complexas de organização social. Formas que acentuam desequilíbrios de renda com conseqüente ocupação irregular do espaço urbano, gerando perigosos focos de insalubridade e submoradia (GEBARO, 1992, p. 15).

Contribuem no esclarecimento destes processos, os estudos de Castellani Filho (2013) e Ghiraldelli Junior (2001), ao apontarem que, no Brasil a EF sofreu grande influência dos âmbitos médico e militar, sendo fortemente orientada pelos princípios positivistas. Esta área do conhecimento foi entendida como um elemento de grande importância para forjar um indivíduo forte e saudável, oportuno para a construção de um modo de vida próprio do País, segundo os interesses conservadores da burguesia nacional (CASTELLANI FILHO, 2013). A gênese da EF no Brasil, formulada a partir dos desdobramentos frutos da ginástica sofreria, já no início do século XX, com a introdução dos esportes modernos – fundamentalmente o futebol – um importante impacto na definição de seu conteúdo enquanto área do conhecimento. Salienta Gebara (1992) a esse respeito, que os esportes introduzidos no Brasil viriam a compor de modo crescente o universo conceitual definido pelo termo “educação física”. Mas de que modo isto refletiu no trabalho pedagógico? Entre outras expressões, entendemos que as mulheres, em estando elas sadias, teriam condições de gerarem filhos saudáveis. Se estes filhos fossem homens, estariam aptos a defenderem a Pátria; caso fossem mulheres, seriam mães robustas (CASTELLANI FILHO, 2013). Fica então claro o papel dado à EF, cabendo ainda colocar

outra pergunta: como foi alcançado tal objetivo? Entende-se que essas relações se concretizaram por meio de um trabalho pedagógico voltado predominantemente numa “prática pela prática”, visando ao desenvolvimento das capacidades físicas, centrando as aulas em atividades pragmáticas, em que o físico se coloca a serviço do intelecto, aprofundando a visão dualista do homem, separando corpo e mente, assim como o conhecimento do trabalho.

Assumindo este objetivo, a avaliação na área da EF volta-se para as questões referentes ao desenvolvimento da aptidão física, procurando responder, junto com outras áreas de formação, à demanda histórica de produção/construção da força de trabalho para atuar no mercado de trabalho. Dialogando com Escobar (1997, p.94), era necessário alcançar, para além destas questões, um trabalhador submisso aos ditames que o trabalho industrial exigia, garantindo “a obediência, a disciplina, a pontualidade, a ordem [...]”, transformando a escola em “uma instituição privilegiada para exigir esses ‘méritos’ educativos necessários ao processo do trabalho produtivo”. No âmbito específico da prática pedagógica, em grande medida sob os métodos tradicional e tecnicista, ocorre a valorização dos mais fortes e a discriminação dos menos aptos, fazendo com que esta situação fique cada vez mais acentuada.

Ao versar sobre o processo de escolarização da EF, Gebaro (1992, p. 21-22), entende que este movimento;

[...] significou tanto a explicitação de um projeto educacional quanto a elaboração de um conjunto de leis voltadas para a implementação da prática obrigatória da Educação Física nas escolas brasileiras. Com referência ao projeto educacional moldado pelos textos de Fernando de Azevedo, sua configuração tornar-se-ia mais clara durante os anos 30, quando a Educação Física foi tomada como processo auxiliar na construção da nacionalidade brasileira. Por outro lado, no nível da legislação marcado permanentemente pela obrigatoriedade, fica clara a existência de um projeto legislativo precedente ao projeto pedagógico interferindo no próprio conteúdo da disciplina, isolando-a do contexto das outras disciplinas, que compuseram os currículos escolares.

Em outro estudo, Oliveira (1994) analisa parte do desenvolvimento histórico da EF no Brasil e aponta haver, fundamentalmente, duas correntes de pensamento – ou concepções – de EF: 1. Consenso e; 2. Conflito. Com os elementos presentes neste tópico, pretendo esclarecer estes argumentos.

Diz o autor, como ponto de partida de sua análise que;

[...] a Educação Física brasileira nos anos 80 deu um salto qualitativo não somente em relação só à sua prática, mas também quanto aos seus pressupostos teóricos, dialeticamente produzidos e responsáveis pela superação dessa prática. Os anos 1970 incorporaram elemento pela superação dessa Pedagogia ao *corpus* teórico da Educação Física brasileira, ainda que em sua versão tecnicista, via didática. O velho

jargão de que Educação Física é educação tornou-se realidade. Apenas nos anos 1980 parece surgir a perspectiva de Educação Física como prática social. Até o final dos anos 1970, apesar de pedagogizada, a Educação Física ainda não era analisada em suas implicações políticas. Os influxos médico-militares criaram a falsa ideia de que as práticas corporais eram neutras, cabendo aos professores de Educação Física preocupações eminentemente técnicas. Essa postura tecnicista vinha ao encontro da censura e da repressão impostas à sociedade brasileira, subprodutos do golpe militar de 1964 (OLIVEIRA, 1994, p. 17).

Na década de 1980, vivenciou-se um processo de abertura política a partir do fim da Ditadura Militar, sendo um importante período na história brasileira. Com isso, no campo de estudos da EF, iniciou-se um movimento de discussão a fim de pensar a respeito do que é a EF. Este movimento ficou conhecido como *movimento renovador*, do qual será exposto alguns elementos. Esta transformação não ficou restrita a este campo do conhecimento, pelo contrário, foi uma particularidade da década de 1980. “Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de se construírem pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados” (SAVIANI, 2011, p. 402).

No ano de 1983, o professor João Paulo Subirá Medina lançou o livro **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Com esta obra, Medina (2011) inaugurou as bases para um pensamento crítico sobre a área. Segundo o debate exposto, a EF precisaria entrar em crise, sendo necessário um questionamento crítico de seus valores, para que fosse possível justificar a si mesma. De acordo com o autor, aos seus profissionais, é preciso que estes distingam o educativo do alienante, o fundamental do supérfluo de suas tarefas (MEDINA, 2011). Neste *entrar em crise*, salientou que era necessário, sobretudo, discordar mais pois o “[...] progresso, o desenvolvimento, o crescimento advirão muito mais de um entendimento diversificado das possibilidades da EF que de certezas monolíticas que não passam, às vezes, de superficiais opiniões ou hipóteses” (MEDINA, 2011, p. 38). Com a leitura desta obra, percebe-se uma clara tentativa de rompimento com o passado, com uma história que se buscava (e continua a se buscar) deixar para trás: as influências militar (calistenia, militarismo) e médica (higienismo, eugenia). A EF no período militar deixou marcas profundas no trabalho pedagógico, assim como, no processo de formação do professorado. Como dito anteriormente, Medina deu um passo fundamental (para não dizer o primeiro) na busca pelo entendimento a respeito da seguinte questão: O que é a EF? De acordo com a análise apresentada, a EF “mente” pelo fato de se preocupar exclusivamente com seus objetivos particulares, estando desvinculada de suas finalidades mais gerais, vindo a não atender às necessidades mais caras aos seres humanos. “Uma educação física desse modo delineada intenta cuidar de um corpo isento de suas totais

significações e, portanto, mente ao homem integral. Essa ação que a EF vem desenvolvendo no plano educacional [...] constitui-se, por assim dizer, numa verdadeira mentira” (MEDINA, 2011, p. 66). No ano de 2011, é lançada a 26ª edição desta obra, contando com outros três textos de colaboradores. Dentre esses, há acordo com Hungaro (2011, p. 157), quando afirma que “[...] as temáticas postas por Medina continuam absolutamente atuais” e, por isso, propõe-se à continuidade deste debate.

Cabe manifestar que, neste período, a EF já havia passado por diversas transformações, visto estar presente na escola desde o ano de 1854, a partir da Reforma Couto Ferraz, tendo esta, um marcado caráter iluminista (SAVIANI, 2011), ainda no período do Brasil império. A respeito da inserção da EF no nível superior, Cruz (2009) apresenta uma sistematização demonstrando as premissas presentes na legislação que definiram as Reformulações Curriculares da área com as respectivas normatizações, modalidades e perspectivas de duração do Curso, anterior a década de 1980:

Quadro 1–Base legal para os cursos de Educação Física

<b>Ano</b>	<b>Decreto/ Resolução</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Duração do curso</b>
1939	Decreto-Lei1212/39	Licenciatura em Educação Física	02anos
1945	Decreto-Lei8270/45	Licenciatura em Educação Física	03anos
1969	Resolução69/CFE/69	Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo	03anos

Fonte: (CRUZ, 2009)

Neste mesmo ano de 1983, Vitor Marinho de Oliveira também publicou um livro que busca discutir, então, a respeito da seguinte temática: O que é a Educação Física. Questão que deu nome ao livro. No seu quarto capítulo, com o título de “O labirinto”, apresentou elementos para discussão a partir das seguintes perguntas, dividindo-as em subcapítulos: Educação Física é ginástica?; Educação Física é medicina?; Educação Física é cultura?; Educação Física é jogo?; Educação Física é esporte?; Educação Física é política?; Educação Física é ciência? Ao término da referida obra, o autor expõe que a EF é ginástica, medicina, cultura, jogo, esporte, política, ciência, ao mesmo tempo que não é nenhuma delas, ou seja, alcança e não alcança a resposta da questão que dá nome ao livro. Entretanto, cabe pontuar que, para Oliveira (1983), o esporte assume elevado protagonismo em relação às demais divisões temáticas da EF por ele expostas.

A respeito destas duas primeiras obras que, pode-se dizer, deram o pontapé inicial para a realização de uma reflexão crítica na EF brasileira, concorda-se com Daolio (1998) ao apontar que

estes livros falavam de uma crise na EF brasileira, assim como, da necessidade de uma profunda transformação da área.

Ainda neste mesmo ano de 1983, o professor Lino Castellani Filho publicou um artigo na **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, com o seguinte título: A (des)caracterização profissional- filosófica da Educação Física. Com as considerações expostas, interessou ao autor analisar os documentos legais que refletiam sobre o papel da EF nos estabelecimentos de ensino no Brasil. Manifestou com este texto a importância da reflexão acerca da EF inserida em um contexto social determinado, qual seja, o modo de produção capitalista e suas particularidades frente aos interesses internacionais e nacionais para a educação brasileira. Ao analisar documentos e a legislação referentes à EF, desde a década de 1930, concluiu que esta estava cumprindo o papel de reforçar um estereótipo comportamental do masculino e feminino, colaborando com o adestramento físico, respondendo positivamente, com isso, aos interesses de manutenção da força de trabalho necessária à classe dominante, assim como, para a defesa da Pátria. Com este texto, assim como, com os demais já apresentados, pretende-se manifestar o movimento entre os professores/intelectuais da área na busca por alargar a compreensão a respeito do entendimento do que é a EF, qual sua função social, entre outras tantas questões.

Tendo relação com a análise aqui realizada, interessa pontuar certos elementos presentes em texto escrito pelo professor Valter Bracht, na **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, no ano de 1986, visto sua aproximação com o debate sobre as distintas compreensões a respeito da EF escolar. Argumenta Bracht (1986, p. 62) que entre “os profissionais de Educação Física do Brasil, existem diferentes entendimentos do papel da Educação Física Escolar”, apontando dois grandes grupos que perfazem a maioria destes profissionais: primeiramente aqueles que possuem uma visão biológica “[...], a partir da qual o papel da Educação Física seria melhorar a aptidão física dos indivíduos” (BRACHT, 1986, p. 62) e, um segundo grupo que a entende a partir de uma visão bio-psicológica, a qual “[...] reconhece como papel da Educação Física a melhoria da aptidão física, o desenvolvimento intelectual e a manutenção do equilíbrio afetivo ou emocional” (BRACHT, 1986, p. 62). Embora o autor tenha, inicialmente, manifestado a existência de dois grandes grupos, ao longo do texto expõe outros entendimentos, pautados em distintas referências teóricas. Cabe aqui expor, com este texto, a diversidade teórica presente na EF, sendo um de seus elementos constitutivos, na década de 1980, com o movimento renovador, um forte questionamento com as obras de Medina (2011), Oliveira (1983), entre outras.

Outra questão que incidiu sobre a formação de professores ocorreu ano de 1987, quando da promulgação da Resolução CFE/87, a qual abriu a possibilidade para os cursos superiores conferirem a titulação aos acadêmicos para Licenciatura e/ou Bacharelado, assim como, aumentou a carga horária para 2.880 horas/aula, agregando mais um ano na formação docente.



A Resolução possui outros elementos, entretanto, esses nos parecem ser de maior relevância para a discussão aqui realizada.

Um ano após esta Resolução, em 1988, Lino Castellani Filho, em continuidade de seus estudos, apresentou outra marcante obra para a área: **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. Neste livro, o autor é contemplado com uma breve apresentação do professor Medina que dá o nome de “A história que se conta...”. Neste introdutório trecho do livro, Medina manifesta sua posição de que a Educação Física “[...] tem sido utilizada politicamente como uma arma a serviço de projetos que nem sempre apontam na direção de conquistas de melhores condições existenciais para todos, para uma verdadeira democracia política” (MEDINA. In: CASTELLANI FILHO, 2013, p. 09), constituindo-se, desta maneira, em poderoso instrumento ideológico e de manipulação para que as pessoas continuem impotentes diante da necessidade de verdadeiras transformações no seio da sociedade (MEDINA. In: CASTELLANI FILHO, 2013). E segue afirmando que, por consequência do que fora exposto, “[...] escreve-se quase sempre uma história que é o próprio reflexo dessa situação de dominação que se pretende eterna” (MEDINA. In: CASTELLANI FILHO, 2013, p. 10)<sup>19</sup>. Medina entende a obra de Lino como um contraponto a esta visão dominante, pois, segundo o que aponta em sua apresentação, este livro busca reescrever a história da EF brasileira, ou seja, uma tentativa de fugir da leitura dominante.

Ao prosseguir na leitura do texto, depara-se com a seguinte passagem:

Era uma vez.... Um grande “quebra-cabeça”. As peças estavam todas embaralhadas aleatoriamente em cima de um enorme tabuleiro. Dispor as peças ordenadamente, compondo o quadro, era o objetivo maior a ser alcançado. O engraçado era que as peças não estavam desarticuladas de forma idêntica para todos os participantes do jogo. Alguns já tinham – uns mais, outros menos – ordenadas. Sabia-se também que, ao final do jogo, muitos não teriam encaixado todas as peças em seus devidos lugares. Por sua vez, outros, por o terem conseguido, já estariam montando um outro quebra-cabeça, com mais peças, mais complexo (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 17).

Neste processo de *remontar o quebra-cabeça*, o autor fez o movimento de curvar a vara<sup>20</sup> para o outro lado, a fim de reescrever a história da EF brasileira. Das motivações encontradas para a realização deste estudo, afirma ter surgido dos materiais até então publicados a respeito que ao terem maior aceitação em âmbito acadêmico, como a obra do professor Inezil Pena Marinho, datadas da década de 1940 e 1950, sendo reeditadas de modo resumido na década de 1980, necessitavam ser, utilizando uma expressão não apresentada pelo autor, *revisitadas*.

Ao empreender este trabalho, Castellani Filho o desdobra em três capítulos: 1. Lá vem com história; 2. Da história que nos é contada para o revelar de uma outra história e; 3. Prá onde caminha essa história.

Afirma o autor ter tido a preocupação de “[...] buscar saber a quais necessidades estruturais e conjunturais a Educação Física respondeu no Brasil em seus diferentes momentos históricos”

(CASTELLANI FILHO, 2013, p. 31), e, com isso, resgatou nesta história a influência das instituições militares e da categoria profissional dos médicos (higienismo). Ao realizar este trabalho, objetivou;

[...] interpretar a conotação dada pela Educação Física à questão do reforço por ela exercido à estereotipação do comportamento masculino e feminino em nossa sociedade [à época do Brasil império]; mais adiante, já na década de 30 deste século [1990], com o intuito de compreender em que medida, as mudanças havidas no reordenamento econômico-social sugeriam, através dos estímulos à Educação Física, a concretização de uma identidade moral e cívica brasileira, analisar o envolvimento da Educação Física com os princípios de Segurança Nacional, tanto no alusivo à temática da Eugenia da Raça, quanto àquela inerente à constituição dos – na época – Estados Unidos do Brasil, referente à necessidade do adestramento físico, num primeiro momento necessário à defesa da Pátria, face aos “perigos internos” que se afiguravam no sentido de desestruturação da ordem política-econômica constituída, como também à eminência de configuração de um conflito bélico a nível mundial, e, em outro instante, visando assegurar ao processo de industrialização implantado no país, mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada, cabendo a ela cuidar da recuperação e manutenção da força de trabalho do trabalhador brasileiro” (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 31-32).

Ao término do livro, expôs a inserção da EF no Ensino Superior a partir das transformações ocorridas com a Reforma Universitária, consolidada na Lei 5.540/68. Interessa ao autor os desdobramentos após o golpe de 1964, tendo a hipótese de a área ter colaborado, por meio de seu caráter lúdico-esportivo, “[...] com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação do movimento estudantil [...]” (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 32), entre outras questões.

Outro importante movimento que se iniciou na década de 1980 – junto com o término da Ditadura Militar - foi o que possibilitou aos professores de EF realizarem seus cursos de pós-graduação (principalmente o doutoramento) no exterior. Esse processo transformou parte do pensamento pedagógico na área tendo, já na década de 1990, seus primeiros resultados. Importante apontar que, para além desta transformação, alguns modelos foram importados, sendo alvo de críticas, como veremos a seguir. Este movimento vinha sendo motivado, também, pela recente criação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)<sup>32</sup>, no ano de 1978. A partir da criação do CBCE, constitui-se o seu evento científico nacional, o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace), configurando-se entre os mais relevantes da área, possuindo periodicidade bianual, intercalando com os encontros regionais da entidade. Nestes espaços constituíram-se amplas discussões, com fortes polemicas, assim como, constituindo distintos campos de estudo,

---

<sup>32</sup> Entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área de Educação Física/Ciências do Esporte. Organizado em Secretarias Estaduais e Grupos de Trabalhos Temáticos, liderados por uma Direção Nacional, possui representações em vários órgãos governamentais, é ligado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e está presente nas principais discussões relacionadas à área de conhecimento. Fonte: **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/>>.

aproximando e distanciando os professores e intelectuais frente as distintas compreensões e perspectivas científicas e teóricas sobre a EF.

Entre os anos de 1984 a 1987, o professor Elenor Kunz realizou seus estudos de doutoramento na Alemanha e publica, no ano de 1991, sua tese em forma de livro: **Educação Física ensino e mudanças**<sup>33</sup>. Na introdução, aponta que a cientificidade da área, no campo escolar, tem sido garantida pelas ciências do treinamento esportivo, reduzindo o conjunto de relações possíveis, às ciências biológicas e psicológicas. Esta conjuntura, segundo Kunz (2012), deveu-se, entre outros, a uma forte influência estrangeira sendo, principalmente, as influências vindas dos alemães e dos EUA.

O que se verifica é que, com esta “transferência” de “receitas de sucesso” na Educação Física e esportes, acontece apenas o mesmo que vem ocorrendo há muito tempo na área político-econômica: a chamada “colonização” política e econômica dos países industrializados sobre os países de Terceiro Mundo, ou em desenvolvimento. Este “tutelamento” para com a Educação Física e os esportes dos países desenvolvidos só vai acabar, certamente, quando esta dependência também acabar (KUNZ, 2012, p. 18).

Interessa, para esta releitura da EF brasileira, a referência feita pelo autor a respeito das influências estrangeiras, tendo um caráter formativo, ou seja, houve uma “importação” teórico-prática de uma concepção de EF e, conseqüentemente, de movimento, sem nenhuma mediação com a realidade brasileira. Salienta o autor a existência de um “[...] adestramento do Movimento Humano pelos esportes nos moldes americanos ou europeus, sem a menor consideração com a cultura de movimento existente em cada região [...]” (KUNZ, 2012, p. 20). Esse fato fica ainda mais evidente ao entender que, a partir da década de 1980, como citado anteriormente, com o processo de abertura política no Brasil, a realização de estudos de doutoramento dos professores foram realizados nestes países, assim como, em outros países.

A respeito do trabalho do professor Kunz (2012), aqui exposto é necessário apontar a compreensão exposta do “se-movimentar”, sendo uma teoria que, ao apoiar-se em referências teóricas de caráter filosófico, busca contrapor-se as perspectivas pautadas em referências biológicas e psicológicas.

Após a [...] publicação em 1991 (1º ed.), a repercussão e aceitação da mesma [tese], no meio acadêmico especialmente, foi muito grande. Um assunto, porém, que mais me provocou e mais me exigiu naqueles tempos e me frustrou de certo modo, foi a apresentação de uma concepção filosófica para o Movimento Humano. A maioria das

<sup>33</sup> Na página 21, expõe o autor um dos questionamentos que orientaram todo seu trabalho. A partir deste elemento, entendo a relevância da problematização que construí para a realização de meu projeto de tese. De acordo com Kunz (2012, p. 21), interessa saber “Como se apresenta, de forma concreta, o ensino de Educação Física no Brasil?”. Cabe explicitar o entendimento de que são problematizações distintas, entretanto, ao utilizarmos, para a análise dos distintos objetos de estudo, referenciais teórico-metodológicos que não se relacionam, assim como, a relação tempo-espço é diversificada, entendo existir certa proximidade no tocante ao interesse de compreender a EF inserida em âmbito escolar.

teorias pedagógicas para a Educação Física na atualidade tem a tendência de não se aproximar à realidade específica, à prática pedagógica. Nesse vácuo, entre uma prática pedagógica e suas teorias de sustentação, parece que um aprofundamento teórico-filosófico do Movimento Humano ou de um “Se-Movimentar Humano”, como proposto nesta obra, poderia preencher em parte esta lacuna. A frustração foi por não ter conseguido estimular ou provocar colegas e pesquisadores suficientemente para dar prosseguimento ao já apresentado há mais de 20 anos (KUNZ, 2012, p. 237).

A obra apresentada por Kunz ao término do seu percurso de doutoramento faz um claro contraponto às perspectivas que, como já fora exposto, pretendem aprofundar este processo de colonização.

No ano de 1982, o professor Go Tani regressa de seu doutorado no exterior e ingressa como professor na Universidade de São Paulo (USP), dando sequência aos seus estudos centrados no interesse em descobrir como a pessoa alcança uma melhora em suas habilidades motoras. Anos após, em 1988 para ser exato, publica o livro **Educação física escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**, junto com outros três colaboradores. Após o lançamento, Go Tani torna-se a principal referência brasileira na abordagem desenvolvimentista da EF.

No prefácio deste livro, escrito pelo professor Jose Guilmar Mariz de Oliveira, apresenta em um trecho seu olhar a respeito do momento vivenciado pela EF na década de 1980 tendo, nesta obra, um importante meio de discussão para aprofundar a compreensão acerca de questões em aberto.

Em termos de estudo da Educação Física enquanto área de conhecimento, seu atual estágio de desenvolvimento, não diferente do acontecido em muitos países, tem-se caracterizado por um questionamento de seus conceitos tradicionais. Tal momento é também consequência de um desenvolvimento natural em razão da capacitação de seus profissionais em nível de mestrado e doutorado. Próprio também desse momento, e plenamente esperado e previsível, é o “conflito”, a “inquietação”, e a “rebeldia” resultantes da preocupação para com: a) a natureza e o significado da Educação Física e o seu relacionamento com o estudo do movimento humano em muitas formas, b) o posicionamento da Educação Física perante o estabelecimento de uma possível “ciência do movimento humano” e suas relações com o esporte, com a dança, e com o lazer-recreação e, c) o questionamento constante do “porque” e não tão-somente do “como” da Educação Física (OLIVIERA, 1988, p. XIII).

Dentre tantos questionamentos que estavam sendo realizados, Go Tani entendia que o paradigma vigente na época, da aptidão física, não respondia a seus questionamentos sendo, entre outras, está a razão para a realização de seus estudos de mestrado e doutorado, assim como, para o lançamento deste primeiro livro. Cabe pontuar que este livro anteriormente referenciado faz parte de uma trilogia, entretanto, dar-se-á destaque para o primeiro, cabendo uma breve referência dos demais. No segundo livro, os autores discutem a respeito do processo

de ensino-aprendizagem na perspectiva desenvolvimentista e, no terceiro, apresentam uma proposta curricular para a EF.

Na introdução do primeiro livro, os autores dizem reconhecer que todo e qualquer processo educacional procura, essencialmente, atender às necessidades biológicas, psicológicas, sociais e culturais da população a que se destina. No caso específico da EF, várias abordagens são possíveis para a estruturação de um programa que responda a seus anseios. Dentre estas, existem aquelas mais macroscópicas, de características filosóficas e administrativas, e também outras mais microscópicas, que partem dos estudos das características dos estudantes em diferentes níveis de análise. De acordo com Tani et. al (1988, p. 01), a partir daí, “procura-se estruturar um programa de trabalho”. Para além disso, quatro questões básicas precisam ser atendidas para responder positivamente as necessidades: “Como estabelecer objetivos? Quais são os princípios metodológicos de ensino a serem adotados? Como selecionar e estruturar as tarefas de aprendizagem? Como avaliar o progresso de cada aluno? ” (TANI et. al., 1988, p. 01).

Em outra passagem, manifestam a forma como encaram estas questões apresentadas:

O presente trabalho não tem a pretensão de responder às questões acima mencionadas, demasiadamente complexas. Ele procura apenas apresentar uma estrutura básica, ou um referencial a partir do qual se possa iniciar a busca de respostas adequadas a estas questões. Enfim, e uma tentativa de abordagem entre várias outras possíveis e necessárias, de se estabelecer uma fundamentação teórica para a Educação Física escolar [...]. O seu principal objetivo é buscar nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora do ser humano está fundamentação (TANI et al. 1988, p. 1).

Como afirmam os autores, esta é uma tentativa entre tantas outras já realizadas ainda na década de 1980, assim como, tantas outras que vieram nos anos de 1990 e 2000. De acordo com Daolio, o professor Go Tani defende a

[...] existência de várias abordagens de educação física, mas ressalta que quando elas chegarem a formar uma proposta concreta de educação física escolar, todas terão que considerar a abordagem desenvolvimentista, já que o conteúdo tem que estar relacionado com a capacidade do aluno de aprender. (DAOLIO, 1998, p. 88-89).

Outra importante reflexão apresentada ao conjunto dos professores de EF recebeu o seguinte título: **Educação de corpo inteiro: teoria e pratica da Educação Física**, de autoria de Joao Batista Freire que, mesmo recusando o rótulo de construtivista, por acreditar possuir a visão de mundo coincidente com os as teorias construtivistas, embora acredite ser muito mais do que isso, e visto pelos pares como tal. O lançamento deste livro no ano de 1989 o coloca como referência desta perspectiva no Brasil.

Alguns professores da EF encontram semelhanças entre as abordagens desenvolvimentista e construtivista. De acordo com Daolio (1998, p. 89), o professor Go Tani,

Vê semelhanças entre a perspectiva que defende e a abordagem construtivista, cujo representante principal é o professor João Batista Freire. Para Tani, é uma questão apenas do que se prioriza na questão da especificidade da educação física. Enquanto a abordagem desenvolvimentista enfatiza a aprendizagem do movimento, sobretudo nas primeiras quatro séries do 1º grau, a construtivista destaca a aprendizagem através do movimento.

A respeito dos desdobramentos e debates vividos na década de 1980, Freire lembra do período com mágoa. “Afirma que até 1986 todos os autores, inclusive de linhas teóricas diferentes, conviviam muito bem, sem animosidades, compondo um mesmo grupo. A partir daí, coincidindo com o fim da ditadura militar, o ambiente passou a ser hostil, separando pessoas que antes estavam juntas” (DAOLIO, 1998, p. 90-91). Para Freire, a razão desta transformação se deu frente ao empenho ideológico de alguns professores que, a fim de verem sua ideologia prevalecer sobre as demais, negavam aqueles outros que não compartilhavam das mesmas ideias e perspectivas. Estes embates se deram, predominantemente, nos fóruns realizados pelo Colégio Brasileiro de Ciências do esporte (CBCE).

Em 1992, Castellani Filho organiza, junto com outros cinco professores<sup>34</sup>, o livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, denominado na área como *Coletivo de Autores*. Neste texto, os autores apresentam uma discussão das questões teórico-metodológicas da área, tomando-a como matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte, entre outros. Apresentam dois elementos básicos para auxiliar os/as leitores/as para: “a) elaboração de uma teoria pedagógica; b) elaboração de um programa específico para cada um dos graus de ensino” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 10). Nesta obra, um marco teórico na EF brasileira, os autores lançam as bases teóricas para um entendimento da área, como sendo crítico-superadora. Cabe pontuar que esta obra reúne, em si, mesmo que com marcados limites, parte do pensamento crítico (e propositivo) da EF da década de 1980.

O teor crítico que permeia o texto pode ser exposto na seguinte passagem:

Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como trata cientificamente e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos. É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que

---

<sup>34</sup> Lino Castellani Filho, Michele Ortega Escobar, Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto, Celi Nelza Zulke Taffarel, Valter Bracht e Carmen Lúcia Soares.

elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26)

Composto por quatro capítulos<sup>35</sup>, o livro discute diversas questões a fim de possibilitar aos professores, nas distintas realidades sociais brasileiras, condições de compreender a realidade social a fim de que cada um faça sua opção política e a materialize em seu trabalho, na escola. Para que este processo se realize, é necessário que estes professores tenham uma compreensão “do que é Educação Física” e, desta forma, os autores apresentam um breve entendimento da temática, ao expor que a EF é uma matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, sendo este o conhecimento que constitui o conteúdo da EF (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A discussão exposta neste livro foi, e ainda é, alvo de grande discussão, a ponto de, em comemoração dos seus vinte anos, ser lançada uma edição com um “Posfácio”. Nesta edição, o seguinte trabalho foi realizado:

Cada autor foi contatado com a mesma solicitação. Não tendo acesso ao(s) depoimento(s) de quem já o antecedeu foram convidados a discorrer acerca da temática da pesquisa a partir de quatro pontos: 1 - Retraçar a história da construção do livro – árvore genealógica do Livro Metodologia do Ensino da Educação Física; 2 - Identificar a contribuição do palestrante na obra; 3 - Os avanços que ele reconhece do Livro na época da 1ª edição e ainda hoje; 4 – O que hoje precisaria ser revisto na obra, por quê? E o que proporia? (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 118).

Com a leitura desta edição, revisitada, percebem-se aproximações em determinados pontos, assim como, em outros, visíveis distanciamentos. Evidencia-se o fato de que os professores, pesquisadores e intelectuais da área não deixaram de “pensar a EF”, pelo contrário, deram sequência em seus estudos a partir de distintas perspectivas teóricas.

Em 1995, a **Revista Movimento**<sup>36</sup> publica na sua primeira edição deste ano dois artigos sendo, um do professor Adroaldo Gaya (UFRGS) e outro das professoras Celi Taffarel e Michele Escobar (UFPE), em uma edição especial da revista com o seguinte título: **Temas Polêmicos**. Nestes artigos, a temática em questão centra-se na seguinte pergunta que, aliás, dá o título do artigo de Gaya (1995): **Mas afinal, o que é Educação Física?**. Em resposta a este texto, Taffarel e Escobar (1995) publicam o seguinte artigo: **Mas, afinal, o que é Educação Física? Um exemplo do simplismo intelectual**. Com estes dois textos, foi aberto um espaço para o debate entre os intelectuais da área a fim de, entre outros, discutir a respeito da questão

<sup>35</sup> 251º. A Educação Física no currículo escolar: desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal; 2º. Educação Física escolar: na direção da construção de uma nova síntese; 3º. Metodologia do ensino da Educação Física: a questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica; 4º. Avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física.

<sup>36</sup> Revista Movimento da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

que dá nome ao primeiro artigo. Os editores da revista realizaram convites para outros professores contribuírem com a discussão. Destes, publicaram artigos os seguintes: Valter Bracht<sup>37</sup>, Silvino Santin<sup>38</sup>, Paulo Ghiraldelli Jr<sup>39</sup>, Hugo Lovisolo<sup>40</sup>, Lamartine P. da Costa<sup>41</sup> e Gabriel H. Munoz Palafox<sup>42</sup>.

Em meio a este debate, percebe-se a constituição de distintas análises a respeito do objeto de discussão nos artigos, da mesma maneira fica clara a intensidade de cada autor na realização de seus argumentos. Lovisolo (1996), ao buscar mediar esta discussão indo contra os radicalismos, fazendo referência ao tom argumentativo das professoras Taffarel e Escobar (1995), remete ao apontamento de Freire, ao manifestar seu descontentamento com o caminho que as discussões seguiram após o fim da Ditadura Militar. Algumas questões ainda permanecem, aprofundando os distintos referenciais e concepções na EF brasileira.

De modo breve, cabe pontuar a importância desta discussão e os distanciamentos e aproximações firmadas entre os intelectuais da área frente, principalmente, distintos referenciais teórico-metodológicos. Constitui-se um campo de debate entre distintos referenciais teóricos, distintas concepções de mundo, de educação e de EF, na qual cada autor expôs sua compreensão. Deste movimento resultante nesta série de artigos o professor Kunz (2012) expõe sua frustração por não ter conseguido estimular ou provocar colegas e pesquisadores suficientemente para dar prosseguimento ao que ele apresentou há mais de 20 anos, entendendo que esta discussão promovida pela **Revista Movimento** não recebeu a devida atenção dos intelectuais da área. Outro ponto presente nos textos é o distanciamento entre a busca em alcançar elementos para se aproximar da resposta à pergunta feita. Houve, claramente, uma discussão a partir da argumentação teórica que fundamentou a produção dos artigos. Essa situação manifestou-se, principalmente entre os dois primeiros textos e, a questão em si, ficou relegada a segundo plano. Essa questão manifesta, ainda mais, a importância de se aprofundar este debate.

Entre outros elementos, pode-se compreender que estas divergências vistas nesta série de artigos encontram eco neste material produzido pela professora Celi Taffarel, no ano de 1997, no qual é exposta uma tabela sistematizada contendo as concepções de EF presente entre os pares, de acordo com a compreensão desta autora. Segue abaixo o quadro:

---

<sup>37</sup> Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é Educação Física”.

<sup>38</sup> A respeito de comentários.

<sup>39</sup> A volta ao que parece simples.

<sup>40</sup> Mas, afinal, o que é Educação Física?: a favor da mediação e contra os radicalismos.

<sup>41</sup> Uma questão ainda sem resposta: O que é a Educação Física?

<sup>42</sup> O que é Educação Física? Uma abordagem curricular.



<b>I - CONCEPÇÕES NÃO PROPOSITIVAS</b>	<b>II - CONCEPÇÕES PROPOSITIVAS</b>	
<input type="checkbox"/> Abordagem Sociológica (BETTI, BRACHT, TUBINO). <input type="checkbox"/> Abordagem Fenomenológica (MOREIRA, PICOLLO, SANTIN). <input type="checkbox"/> Abordagem Cultural (DAOLIO) <input type="checkbox"/> Abordagem Histórica (GOELLNER, MELO, SOARES).	<b>1. NÃO SISTEMATIZADAS</b>	<b>2. SISTEMATIZADAS</b>
	<input type="checkbox"/> Abordagem Desenvolvimentista (GO TANI) <input type="checkbox"/> Abordagem Construtivista com ênfase na psicogenética (FREIRE) <input type="checkbox"/> Abordagem a partir da referência do Lazer (MARCELINO e COSTA, BRACHT) <input type="checkbox"/> Abordagem a partir da referência do Esporte para Todos (DIECKERT) <input type="checkbox"/> Abordagem Plural (VAGO)	<input type="checkbox"/> Abordagem Crítico-Emancipatória (KUNZ e BRACHT) <input type="checkbox"/> Abordagem da Concepção de Aulas Abertas a Experiências. Escola móvel (HILDEBRANDT-STRAMANN) <input type="checkbox"/> Abordagem da Aptidão Física/Saúde e/ou Atividade Física e Saúde (ARAÚJO; GAYA) <input type="checkbox"/> Abordagem Crítico Superadora (COLETIVO DE AUTORES; ESCOBAR, TAFFAREL)

Fonte: (TAFFAREL. In: GUEDES, 1997, p.106-130).

A compreensão a respeito das distintas concepções de EF não é consensual entre os pares. Esta sistematização realizada por Taffarel (1997) encontra eco entre muitos outros professores/pesquisadores, entretanto, não está isenta de divergências e distintos entendimentos.

Embora este elemento não tenha vindo à tona na forma de um livro ou artigo, possui, sem sombra de dúvidas, grande importância na história da EF brasileira tendo, assim, inúmeros desdobramentos políticos na área. Sob o mandato de Fernando Henrique Cardoso, Presidente da República, no ano de 1998, é assinada lei 9696/98, que cria o Conselho Nacional de Educação Física e, junto a este, os Conselhos Regionais de Educação Física, sendo ambos conhecidos como, respectivamente, CONFEF/CREF<sup>43</sup>. Com o discurso de garantir a qualidade dos serviços prestados pelos “profissionais” de EF, assim como, zelar pelo bem-estar da sociedade frente o serviço prestado, o CONFEF busca, desde então, ampliar sua zona de influência para além destes marcos, visto que buscam regular o trabalho dos professores no campo educacional/escolar. Desde então, há uma disputa política empreendida pelo Movimento

<sup>43</sup> A respeito de informações mais detalhadas deste processo, assim como, de diversas outras questões, ver a seguinte Tese: NOZAKI, Hajime Takeuchi. Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão. Niterói: UFF, 2004.

Nacional Contra a Regulamentação da Profissão (MNCR) que, desde 1999, assessora os professores judicialmente contra as ingerências do CONFEF/CREF<sup>44</sup>.

Dos desdobramentos que findaram na criação do sistema CONFEF/CREF, Nozaki (2004, p. 164) nos aponta que:

[...] a efetivação da regulamentação da profissão de educação física – Lei 9696/98 – em setembro de 1998, ocorreu num contexto tentativa de recomposição da crise acentuada do capital, no Brasil, via reestruturação produtiva, políticas neoliberais e de anexação aos países centrais do capitalismo internacionalizado. Este contexto trouxe uma exploração exponencial para o campo do trabalho, seja sob a forma do aumento do desemprego estrutural, das precarizações das relações de trabalho e de mudanças no seu conteúdo. Somente neste terreno e que se insere a força do projeto da regulamentação da profissão como uma saída corporativa a estas contradições do trabalho abstrato, no momento em que se presenciou, por outro lado, a própria modificação do trabalho do professor de educação física para o campo não-escolar, este último, também mediado pelo trabalho precário [...].

Como dito anteriormente, a necessidade de a discussão estar permeada pela análise das relações que se estabelecem entre o singular e geral, frente a perspectiva de análise marxiana, se faz de vital importância. Desta maneira, percebe-se que a EF não está desligada dos desdobramentos sociais, políticos e econômicos, pelo contrário, está intimamente ligada a estes.

No ano de 2004, o Conselho Nacional de educação publica a **Resolução nº735**, no dia 31 de março deste ano. Com isso, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em EF, em nível superior de graduação plena. Com esta resolução, muitos cursos superiores realizaram transformações nas suas grades curriculares, alterando com isso, entre outros, o perfil acadêmico dos estudantes e futuros professores.

Ainda de acordo com esta discussão legal, D`Agostini e Titton (2015, p. 137-138) apontam que;

Pelas delimitações efetuadas pela legislação, a atuação profissional do professor de Educação Física passou a ser demarcada pela Resolução 07 de 31 de março de 2004 que definiu o campo de atuação do Graduado em Educação Física, ou seja, quem tem a titulação de Graduação em Bacharelado ou Tecnólogo de Educação Física só pode atuar em áreas não escolares. Entretanto, aquele que possui a Graduação - Licenciatura Plena, pode atuar em área escolar e nas outras áreas que a titulação Graduação, segundo a referida resolução, permite atuar.

Seguindo este movimento, exponho os dispositivos legais que regem a formação em EF, segundo sistematização de Taffarel (2012), no quadro 3. Por mais que estes elementos não

---

<sup>44</sup> Maiores informações a respeito do MNCR acessar: <http://mncref.blogspot.com.br/>.

tenham influência direta sobre o trabalho pedagógico da Educação Física, entendemos que, ao versar sobre a formação de professores, entre outras questões, possui uma influência indireta.

Quadro 3 – Dispositivos legais para a Profissionalização em Educação Física

<b>Dispositivos legais que regem a formação profissional de nível superior em Educação Física</b>	
	Parecer CNE/CES nº 138, de 3 de abril de 2002
	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Parecer CNE/CES nº 58, de 18 de fevereiro de 2004
	Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004
	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Parecer CNE/CES nº 400, aprovado em 24 de novembro de 2005
	Consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005. Parecer CNE/CES nº 142/2007, aprovado em 14 de junho de 2007
	Alteração do § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Resolução CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007
	Altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Parecer CNE/CES nº 82/2011, aprovado em 3 de março de 2011 - Solicitação de informações relativas aos cursos de Instrutor e Monitor de Educação Física.

Fonte: (Taffarel, 2012)

De acordo com D´Agostini e Titton (2015, p. 138), o Estado, ao estabelecer a legislação, “fixa as concepções a fim de fundamentar a formação profissional e também, [...] coloca-se como mediador dos embates mais amplos pelo rumo do desenvolvimento social em diversas perspectivas, em decorrência da correlação de forças” que se concretiza pela luta de classes em cada período histórico.

Ao realizar esta exposição, retorno à discussão para os desdobramentos teóricos entre os professores e pesquisadores da área, a respeito das concepções e abordagens de EF frente as distintas formas de atuação na escola e em sala de aula. Deste debate, a partir da década de 1980 tendo como marco a obra de Medina (2011), até o ano de 2015, percebem-se as seguintes

abordagens/concepções/perspectivas<sup>45</sup>: Abordagem Fenomenológica; Abordagem Sociológica; Abordagem Cultural; Concepção Desenvolvimentista; Concepção Construtivista; Educação Física Plural; Concepção de Aulas Abertas; Concepção Crítico-Emancipatória; Perspectiva da Aptidão Física; Perspectiva Crítico-Superadora; Perspectiva da Educação Estética e Abordagem Sociocultural (BARBIERI; PORELLI; MELLO, 2008)<sup>46</sup>.

Ao discutir a respeito da categoria conteúdo, Rozengardt (2014, p. 146) apresenta uma sistematização na qual articula os conteúdos com as influências presentes na EF. Embora esta não tenha sido datada pelo autor, entendo que ela reflete parte do movimento demonstrado neste capítulo<sup>47</sup>.

Quadro 4 – Relação conteúdos e influências

CONTEÚDO	IDEIA PRINCIPAL	INFLUÊNCIA
Força, flexibilidade, resistência	Aptidão física	Médica e militar (ginástica sueca)
Habilidades motoras	Acervo motor	Medicina (ginástica natural)
Jogos e esportes	Técnica desportiva	Mercado desportivo
Habilidades perceptivo motoras	Psicomotricidade	Psicologia, psicanálise
Tematização da cultura corporal	Significação-potencialidade educativa-sujeito	Teorias críticas

Fonte: (ROZENGARDT. In: GONZÁLES; FENSTENSEIFER, 2014, p. 146.)

Ao realizar a exposição desta tabela perspectivo demonstrar de que modo se refletiu – no interior da escola, expresso nos conteúdos da área – estas distintas concepções presentes na história da EF.

Outra importante consideração sobre os desdobramentos ocorridos neste período é apontada por Souza (2009), ao percorrer um caminho analítico que se desdobra em cinco pontos: 1. Analisa o processo de cientificação da EF e do esporte; 2. Traz elementos sobre o debate epistemológico presente na EF em torno da tese desta área querer tornar-se uma ciência;

<sup>45</sup> Prevalência das abordagens/concepções/perspectivas de EF encontrada nos artigos relacionados à EF escolar publicados na RBCE em 2009.

<sup>46</sup> Interessante perceber que, em comparação com as considerações da professora Celi Taffarel (Tabela 1), há, na exposição da professora três concepções que não aparecem na formulação acima, assim como, nesta há duas abordagens que não constam na Tabela 1. Questão que manifesta a importância de se realizar este debate, não a fim de se alcançar o consenso, mas de buscar um aprofundamento de nossas discussões. Fica claro que até mesmo em relação a compreensão das concepções existem divergências.

<sup>47</sup> A importância deste apontamento reside no entendimento de que, em tese, cada uma destas concepções/tendências/abordagens deve ter uma forma de se realizar, ou seja, um modo de entender o processo de ensino-aprendizagem, uma compreensão dos conteúdos, um método de exposição, um objetivo e um modo de avaliar as turmas. Caso contrário, não há razão para a formulação de distintas concepções. A diferença entre estas se concretiza, de fato, no modo como os professores se apropriam destas e as realizam em seu trabalho pedagógico.

3. O movimento de contraposição ao modelo de cientificação da EF e do esporte; 4. Apresenta considerações sobre o movimento pós-moderno no campo de conhecimento em EF e em esporte e, por fim; 5. Realiza algumas considerações sobre os problemas gerados pela prática pedagógica em EF e do esporte.

Ao organizar sua estrutura argumentativa deste modo pretende trazer dados suficientes para demonstrar como se apresenta, atualmente, a realidade da EF – e do esporte – especificamente no que tange ao conhecimento científico que sustenta as suas práticas pedagógicas. O destaque dado ao esporte parte da consideração de que a produção do conhecimento da área, ao longo do tempo, demonstra um determinado consenso quanto ao entendimento de que a EF estabelece uma relação especial com o esporte, “[...] restringindo a EF ao desenvolvimento dos princípios do esporte de alto rendimento que se sobressaem frente aos significados da cultura corporal dos sujeitos” (SOUZA, 2009, p. 22).

Realiza uma discussão sobre o movimento da EF querer tornar-se uma ciência demonstrando o debate presente no interior da área referente à sua identidade epistemológica. Considera haver dois grupos:

1. Aqueles que entendem que a própria EF é uma ciência ou que no seu âmbito se construiu uma nova ciência, denominada, às vezes, de ciência da Motricidade Humana, e outras de Ciência do Movimento Humano, ou ainda Cinesiologia e também Ciência do Esporte;
2. Aqueles que a entendem como uma prática social de intervenção imediata e que, enquanto prática humana, necessita ser teoricamente elaborada (SOUZA, 2009, p. 40).

Neste primeiro grupo de professores/intelectuais, a legitimidade da área somente seria alcançada quando reconhecida como ciência e, para aqueles que compõem o segundo grupo, compreendem a EF como uma prática pedagógica que requer um corpo de conhecimentos que a sustente não podendo configurar-se como ciência.

Ao fundamentar suas considerações a partir da obra de Bracht (1999), entre outros, demonstra parte dos desdobramentos ocorridos ao longo da década de 1990. Realizo este breve apontamento para manifestar as contradições internas próprias da EF, a fim de ilustrar parte dos elementos que a constituem tendo, cada um destes, distinta intensidade e força frente seu processo histórico de desenvolvimento (SOUZA, 2009).

Resgato aqui um comentário realizado na introdução da tese quando levantei a questão das diretrizes curriculares. Com certeza, os desdobramentos tidos neste “capítulo da história da EF” requerem atenção, visto marcarem, sobremaneira, a formação inicial de professores. Alves (2012), ao analisar parte da produção teórica que versou sobre os debates ao longo do processo de construção e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação

Física (DCNEF), apresenta elementos que entende como as regularidades apontadas pelos demais autores. Dessas, sintetiza em cinco pontos, que seguem.

1. A história tem mostrado que todos os reais direitos e conquistas da classe trabalhadora foram conquistados no seio da luta de classes, através de árduas lutas e enfrentamentos. No entanto, o que a própria história dos trabalhadores aponta é que eles estão sendo retirados e não serão restituídos fora da unidade em torno das reivindicações históricas da classe trabalhadora, entre as quais, no campo da formação de professores de Educação Física, centraliza-se a defesa de uma formação unificada e o posicionamento contrário às ingerências do Conselho Federal de Educação Física (CONFEEF) no campo da Cultura Corporal. 2. O CONFEEF, um conselho profissional, não tem o direito de intervir no campo da organização de currículos nem na definição de Diretrizes Curriculares para a Formação Superior. No entanto, este conselho de profissão vem sistematicamente reprimindo trabalhadores e ingerindo diretamente na formação de professores de Educação Física, inclusive alastrando na área a falsa ideia de que “Graduação” nas DCNEF é sinônimo de “Bacharelado” (ALVES, 2012, p. 219).

Na sequência de sua arguição, como terceiro ponto, demonstra a discussão realizada pelos demais autores frente o posicionamento do CBCE. Considera que o CBCE coadunou com a proposta de construção e com a aprovação das DCNEF, vindo a desconsiderar a produção de posição crítica do Grupo de Trabalho Temático Formação Profissional e Mundo do Trabalho. Como quarto ponto, demonstra o posicionamento da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF), a fim de expor parte das divergências políticas na área.

4. A entidade representativa dos estudantes de Educação Física, a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF), foi a única entidade a manter o posicionamento construído por sua base estudantil, em defesa dos direitos dos trabalhadores. Textos como o de Figueiredo e Andrade Filho (2004) desconsideram a atuação real do MEEF na disputa de projetos de formação expressos nas DCNEF, citando a atuação da ExNEEF em seus textos de forma arbitrária, como se revela na passagem do artigo publicado em 2004 pelos referidos autores: No dia 15 de dezembro, o CNE realizou uma audiência pública para discutir a minuta entregue pela COESP-2003. Nessa audiência, o professor Éfrem Maranhão indicou a necessidade de constituir outra comissão, mais ampla, composta pelos representantes de entidades presentes (SESu/MEC, ME, CBCE, ExNEEF, CONDIESEF-BR, CONFEEF), a fim de rever alguns problemas pontuais, por exemplo, o termo bacharelado (FIGUEIREDO; ANDRADE FILHO, 2004, p.148). A afirmação dos autores destoa dos relatórios como o organizado por Taffarel (2009c), no período, e dos estudos citados (ALVES, 2005; TRANZILO, 2006; ALVES; TITTON; TRANZILO, 2006; SANTOS JÚNIOR, 2005), pois apresenta a mudança na Comissão de Especialistas (COESP) sem colocar o posicionamento da ExNEEF. Tal entidade se recusou a participar da comissão por compreender que ali se instaurava na área a construção de um falso consenso constituído pelos setores conservadores da Educação Física e que serviria para legitimar um processo já previamente determinado. Assim, no texto de Figueiredo e Andrade Filho (2004), o que fica aparente é que a ExNEEF participou da construção das DCNEF legitimando a determinação de um falso consenso na área. Já no texto de Santos Júnior (2005) não há essa escamoteamento da história: [...] exceto a ExNEEF, todos os demais sujeitos políticos coletivos (CBCE, SESU, CONFEEF, CONDIESEF, ME), se posicionaram no sentido de conciliar o inconciliável. [...] Outra comissão foi constituída com representantes da SESU, CONFEEF, ME, CBCE. Os estudantes recusaram-se a participar desta comissão, entendendo que estariam em minoria e

acabariam legitimando um processo de construção de um falso consenso (SANTOS JÚNIOR, 2005, p.55-56), (ALVES, 2012, p. 219-220).

Por fim, a autora (idem) destaca a posição política do Grupo LEPEL<sup>48</sup> na construção de outra proposta de DCNEF, a qual ficou conhecida por Licenciatura Ampliada. Esta proposta encontra eco, também, com o debate realizado pela ExNEEF, e apresenta um projeto histórico com vistas a superar o modo do capital produzir a vida, defendendo a possibilidade da formação omnilateral, tendo a história como matriz científica, a práxis social como articuladora do conhecimento e a formação ampliada em licenciatura como graduação única na área (ALVES, 2012).

Destes estudos e acontecimentos, datados da década de 1980 e 1990, desdobraram-se inúmeros debates, discussões, seminários, congressos, entre outros, proporcionando um enriquecimento teórico da área. Embora as divergências sejam maiores do que as convergências, entende-se que as distintas concepções contribuem, cada uma a sua maneira, para a formulação de constantes análises. Cabe pontuar que assim como a conjuntura política e social está em contínuo movimento e em ininterrupta transformação, a EF acompanha esse processo transformatório. Portanto, os estudos devem acompanhar os desdobramentos políticos maiores, para que seja possível compreender as mediações que chegam, que se concretizam na área. O afloramento teórico da década de 1980 e 1990, na área, não alcançou respostas sólidas para balizar um, pode-se dizer, maior conhecimento a respeito do que é a própria EF, sendo um debate que se estende até o presente momento. Entende-se, de maneira não consensual, a existência de “educações físicas”, visto a pluralidade da área. Neste sentido, Bracht (2011) descreve este *movimento renovador* entre a solidez e a liquidez<sup>49</sup>.

Assumimos, então, a ideia de que melhor do que a segurança da certeza (de uma pseudouniversal, única e verdadeira educação física) são a autonomia e a autoridade para criar novas “educações físicas”, coerentes com seus contextos específicos [...]. Isso não significa abandonar a necessidade de indicar e fundamentar, com argumentos, as concepções de educação, homem e sociedade presentes nas propostas e práticas, mas de fazê-lo com base em princípios democráticos, ou seja, assumir o pressuposto de sua historicidade (talvez o único universal a ser admitido) e, portanto, de sua abertura à discussão (BRACHT, 2011, p. 115-116).

Ao findar com esta análise a respeito da EF no Brasil, parto para a análise e demais considerações a respeito do trabalho pedagógico.

---

<sup>48</sup> Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer.

<sup>49</sup> O autor tem como referência para sua exposição, a obra de Zigmun Baumann. Importante apontar que nos valem de outro referencial teórico, mas, não será por esta razão que iremos discordar e descartar toda a exposição do professor Valter Bracht.

## CAPÍTULO 5 - TRABALHO PEDAGÓGICO

O ponto de partida desta discussão é o entendimento de que o trabalho pedagógico, imerso nas relações de produção capitalista, assume conteúdo e forma característicos que – hegemonicamente – respondem aos interesses de reprodução do capital. Por meio da análise realizada nos capítulos anteriores, demonstrei que os elementos que determinaram a forma e conteúdo deste trabalho (da escola e da educação) sofreram transformações a partir dos desdobramentos tidos na esfera produtiva. Portanto, é um trabalho situado em uma determinada sociedade – a capitalista - constituída por relações e conflitos de classe. Estes interesses se expressam por meio de um projeto histórico que determina um tipo de formação humana compatível, vindo a orientar a estrutura organizativa da educação e da escola que responda a esta concepção de mundo, de sociedade e de ser humano, centrando no elemento que produz a existência: o trabalho. Constituem determinações, também, as relações entre a sociedade e a educação pois, frente os distintos interesses em disputa, existem variadas concepções educacionais que buscam concretizar os projetos históricos que se aproximam de seus interesses. Trato aqui da questão da teoria educacional que, por sua vez, se desdobra em teorias pedagógicas de distintos matizes. Deste conjunto de relações, há que se considerar, também, o estágio individual do processo de consciência do conjunto dos professores, visto ser um elemento de considerável importância para a manutenção do *status quo*<sup>50</sup>. Conforme entende Freitas (1995), a organização do processo de trabalho em geral – e do trabalho pedagógico em específico – se dá no seio de uma organização social historicamente determinada, e as formas que essa organização assume, na escola, mantêm relação com a forma de organização social.

Estes interesses em disputa na sociabilidade burguesa – presentes na relação entre a construção da ideologia e da contra-hegemonia - se expressam nos objetivos escolares (função social), e buscam regular a organização dos tempos e espaços, conformando a estrutura organizativa do ambiente escolar, desde os elementos presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) até a conformação da sala de aula. Portanto, entendo que o trabalho pedagógico é síntese de múltiplas determinações sendo constituído por relações contraditórias que se articulam entre

---

<sup>50</sup> Mais uma vez manifesto que não interessa afirmar que existem professores que compactuam com o projeto do capital e aqueles que apontam para outro horizonte histórico pois, me parece levar a uma perspectiva binária e mecânica de uma contraditória relação social. Também não objetivo mapear o modo como estes realizam seu trabalho a fim de sistematizar episódios e perceber, por meio da relação entre o conteúdo e o método de trabalho, como se expressa este conjunto de relações.



si e com os demais elementos presentes na sociedade capitalista, constituindo-se como uma unidade contraditória.

A presente consideração se dá no sentido de situar este trabalho, demonstrar que este modo no qual uma parcela da classe trabalhadora vende sua força de trabalho não está isenta do conjunto de relações sociais. No tocante à análise aqui realizada, esta expressão da venda da força de trabalho se dá na escola pública sendo, portanto, um trabalho que requer um olhar atento. Entretanto, faz-se necessário analisá-lo de modo geral para, na sequência, desdobrar para as relações pertinentes aos objetivos relativos a este estudo.

Compreendo que o trabalho pedagógico, ao se inserir nas relações de trabalho capitalistas, sendo uma forma de expressão do processo de trabalho, se organiza sob a tutela do assalariamento. É, portanto, um meio de vida, uma expressão da venda da força de trabalho, um modo no qual uma parcela da classe trabalhadora encontra para produzir sua existência. Por assim se caracterizar, é um trabalho alienado, assim como, encontra em si a possibilidade de contribuir com a organização do conjunto da classe trabalhadora, seja por meio de sindicatos, movimentos sociais, partidos políticos, no próprio trabalho, entre outros. Ao mesmo tempo em que atua como elemento que contribui para a reprodução das relações sociais de produção capitalistas, encontra em si possibilidades para a construção de outras relações que perspectivem a superação destas, em uma alternativa para a construção de uma “educação para além do capital”, conforme entende Mészáros (2005).

Analisa Ferreira (2008, p. 8) o trabalho dos professores e o entende como “pedagógico”. Afirma que a gestão do pedagógico é o “trabalho, a profissionalidade dos professores, seus aportes teórico-metodológicos, em suma, todos os aspectos orientadores e determinantes na produção da aula e, em decorrência, na produção do conhecimento”. O pedagógico perpassa a dinâmica da educação sendo, para a autora (idem), a centralidade do trabalho dos professores, sendo estes gestores do pedagógico no contexto escolar.

Tal centralidade, tendo os professores como sujeitos da gestão do pedagógico, significa adentrar cada vez mais no arcabouço epistemológico que fundamenta a práxis pedagógica, ou seja, entender e dar novos sentidos a um cotidiano, sem atrelamento excessivo à prática, em detrimento de um contínuo estudo, um revisitar os teóricos da educação como fontes para comparar a proposta de aula, redimensioná-la, e, até mesmo, entendê-la. Significa, finalmente, revelar aos próprios professores as bases de suas decisões de ação, onde em evidência dimensões relacionadas à sua formação para o magistério (FERREIRA, 2008, p. 8).

Ao constituírem uma análise a respeito do trabalho pedagógico da EF, Dalla Nora (et. al, 2017, p. 127-128), realizaram uma síntese de autores que versam sobre essa temática, vindo a constatar que este trabalho é determinado pelas seguintes características.

a) Processo de apropriação de conhecimento que supere os métodos tradicionais, fragmentados, unidirecional e acríticos; b) deve contemplar condições objetivas para apropriação do conhecimento, sendo este o conhecimento clássico e o mais avançado (DUARTE, 2003); c) contempla as categorias centrais do materialismo histórico e dialético, como a contradição, a historicidade e a totalidade: Movimento dialético entre o individual e o coletivo (RIBAS; FERREIRA, 2012); d) deve romper e estabelecer novos caminhos com a subordinação da Educação (política educacional) à esfera de produção capitalista, necessidade de compreender seus determinantes para ser superada (FRIZZO, 2008); e) trabalho dos professores concebido como práxis (RIBAS; FERREIRA, 2014); f) apropriação dos métodos científicos (PISTRAK, 2000); g) formação omnilateral – desenvolvimento total, mais ampliado de capacidade, principalmente no plano cultural e intelectual (MANACORDA, 1991).

Ribas e Ferreira (2015, p. 102) demonstram seu posicionamento de que o trabalho pedagógico é uma práxis, uma ação singular, responsável e produtiva em relação ao conhecimento, considerando-o como um trabalho dialético, porque,

[...] no plano individual, há o sujeito, sua historicidade e subjetividade. No plano coletivo, expandem-se sua subjetividade e historicidade, a partir de processos dialógicos nos quais há identificações, projeções, enlaces de intenções e ações com outros sujeitos, por meio da linguagem.

Em outro estudo analisando a mesma temática, aprofundam a temática com a seguinte consideração.

[...] uma das incoerências ao se abordar o trabalho dos professores, é apresentá-lo como prática, quando exige uma leitura do real, uma proposição, uma validação da proposta e, ao longo do processo, uma avaliação. Portanto, é uma práxis, uma ação singular, responsável e produtiva em relação ao conhecimento. Se tratado como prática, é minimizado em sua potencialidade e reduzem-se as implicações do trabalhador com sua produção, diminuindo as implicações políticas desse trabalho (RIBAS, FERREIRA, 2014, p. 15).

Em acordo com a análise realizada por Kuenzer (2005), o trabalho pedagógico, enquanto conjunto das práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana, embora expresse em parte a concepção de trabalho em geral porquanto se constitui em uma das formas de construção material da existência, não deixa de se constituir, no capitalismo, em uma das suas formas de expressão. Ao se constituir como uma prática social que atua no processo de formação humana,

[...] em uma sociedade dividida em classes, onde as relações sociais são de exploração, ele desempenhará a função de desenvolver subjetividades tais como são demandadas pelo projeto hegemônico, neste caso, o do capital. Neste sentido, pode-se afirmar que a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo (KUENZER, 2005, p. 05).

O trabalho pedagógico, ao se realizar nas e através das relações sociais e produtivas, não está imune a estas determinações. Prossegue a autora apontando que enquanto não for superada a divisão entre capital e trabalho – que produz relações sociais e produtivas que objetivam a valorização do capital – não existe possibilidade de se realizar prática pedagógicas autônomas, e sim, apenas contraditórias. Entretanto, para que isso ocorra, é preciso que as ações políticas da escola e dos trabalhadores – profissionais da educação – sejam orientadas a este sentido. Na sequência, considera a autora a respeito da possibilidade de se avançar nesta construção é preciso,

[...] contudo, considerar que a superação destes limites só é possível através da categoria contradição, que permite compreender que o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo, a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição. Ou seja, é atravessado por positivities e negatividades, avanços e retrocessos, que ao mesmo tempo evitam e aceleram a sua superação. É a partir desta compreensão que se deve analisar a unitariedade como possibilidade histórica de superação da fragmentação (KUENZER, 2005, p. 13).

Destas considerações, trato da questão do processo de consciência por entender sua importância como elemento que constitui o trabalho pedagógico. Entende Iasi (1999) que a consciência é um processo, pois não é algo dado. Compreende que só é possível conhecer algo se o inserimos na história de sua formação, ou seja, no processo no qual ela se tornou o que é e, assim também com a consciência, visto que ela não “é”, “se torna”.

Amadurece por fases distintas que superam-se, através de formas que se rompem, gerando novas que já indicam elementos de seus futuros impasses e superações. Longe de qualquer linearidade, a consciência se movimenta trazendo consigo elementos de fases superadas, retomando aparentemente, as formas que abandonou (IASI, 1999, p. 14)

Inicia sua consideração tratando do que denomina de “primeira forma de consciência”. Ao entender que a consciência é a interiorização das relações vividas pelos indivíduos, considera que se deve buscar as primeiras relações que alguém vivencia ao ser inserido em uma sociedade. Neste caso, a primeira instituição que coloca o indivíduo diante de relações sociais

é a família. Destaca sete elementos que constituem as características da primeira forma de consciência:

1. A vivência de relações que já estavam preestabelecidas como realidade dada; 2. A percepção da parte pelo todo, onde o que é vivido particularmente como uma realidade pontuar torna-se “a realidade” (ultra-generalização); 3. Por este mecanismo as relações vividas perdem seu caráter histórico e cultural para tornarem-se NATURAIS, levando à percepção de que “sempre foi assim e sempre será”; 4. A satisfação das necessidades, seja da sobrevivência ou do desejo, deve respeitar a forma e a ocasião que não são definidos por quem sente, mas pelo outro que tem o poder de determinar o quando e o como; 5. Estas relações não permanecem externas, mas interiorizam-se como normas, valores e padrões de comportamento [...]; 6. Na luta entre a satisfação do desejo e a sobrevivência reprime ou desloca seu desejo; 7. Assim o indivíduo submete-se às relações dadas e interioriza os valores como seus, zelando por sua aplicação, desenvolvimento e aplicação (IASI, 1999, p. 21-22).

Ao pontuar a família como este primeiro contato, entende também que esta não possui o monopólio das relações humanas. As relações lançadas em âmbito familiar são complementadas, reforçadas ou revertidas pela inserção do indivíduo nas demais relações sociais. A cada nova relação assumida posteriormente, podem ser revertidos ou reforçados os sete elementos que compõem a primeira forma de consciência.

Na escola, diz Iasi (1999, p. 22), ao se inserir em relações preestabelecidas não se consegue ter a crítica de que é apenas uma forma de escola, mas a enxerga como “a escola”. Passa a se acreditar ser esta a forma “natural”, vindo a se submeter a esta situação. Na escola, as regras são determinadas por outros, e o desejo individual submete-se diante da sobrevivência imediata. “As normas internas interiorizam-se: a disciplina converte-nos em cidadãos disciplinados”.

O mesmo ocorre no trabalho, no qual vender sua força de trabalho ao patrão em troca de um salário não é visto como algo absurdo, e sim, com grande naturalidade. A lógica imposta pelo capital é interiorizada. Deste modo, esta primeira forma de manifestação da consciência, o indivíduo passa a compreender o mundo a partir de seu vínculo imediato e particular, vindo a generalizá-lo. “Tomando a parte pelo todo a consciência expressa-se como alienação” (IASI, 1999, p. 23). Neste nível de consciência – senso comum – a alienação é tratada como um estágio de não consciência, e entende o autor que ela é a forma de manifestação inicial da consciência que será a base onde será plantada a ideologia como forma de dominação. Deste modo, a ideologia agirá sobre esta base e exercerá uma dominação que, agindo de fora para dentro, encontra nos indivíduos um suporte para que se estabeleça subjetivamente. A ideologia não pode ser compreendida unicamente como um conjunto de ideias, que pelos mais diversos meios (meios de comunicação de massas, escola, igrejas, etc.) são postas na cabeça dos indivíduos.

Isto levaria ao equívoco de conceber uma ação anti-ideológica como a simples troca de velhas por “novas” ideias.

Em uma sociedade de classes, ao haver por uma destas a propriedade dos meios de produção, esta tende a deter também os meios para universalizar sua visão de mundo e suas justificativas ideológicas a respeito das relações sociais de produção que garantem sua dominação econômica. Esta universalização da visão de mundo da classe dominante se explica não apenas pela posse dos meios ideológicos e de difusão, mas também e fundamentalmente pela correspondência que encontra nas relações concretas assumidas pelos indivíduos e classes (IASI, 1999).

A materialidade destas relações produtoras da alienação, se expressam no mundo das ideias como ideologia. São as relações materiais concebidas como ideias. A ideologia encontra nesta forma da consciência uma base favorável para sua aceitação. As relações de trabalho já têm na ação prévia das relações familiares e afetivas os elementos de sua aceitabilidade. Antes mesmo que a criança receba qualquer informação sistematizada, já possui um conjunto de valores interiorizados que para ela são tidos como naturais e verdadeiros, pois estabelece com ele profundos vínculos afetivos e percebe uma correspondência com as relações concretas em que está inserida (IASI, 1999).

Em relação ainda a primeira forma, demonstra a possibilidade da constituição da contradição à esta. Refere-se ao fato da existência de uma insolúvel contradição da sociedade capitalista. Entende que, enquanto as forças produtivas devem se desenvolver constantemente, as relações sociais de produção e sua manifestação e justificativa ideológica devem permanecer essencialmente as mesmas. Entretanto, com o desenvolvimento das forças produtivas, vêm a ocorrer uma dissonância entre as relações interiorizadas como ideologia e a forma concreta como se materializam na realidade concreta. Aqui pontua Iasi (1999), é o germe de uma crise ideológica, porém, ainda não é a superação da alienação, é mais uma forma transitória que se expressa como revolta.

A segunda forma de consciência é a “consciência em si”, ou a consciência da reivindicação. A expressão clássica desta forma é luta sindical, sua forma de organização mais típica é o sindicato – movimentos e lutas populares, e outras manifestações de lutas sociais. O que há de comum nestes casos é a percepção dos vínculos e da identidade do grupo – interesses próprios – que conflitam com os grupos opostos.

A consciência em si representa ainda, a consciência que se baseia na vivência das relações imediatas, não mais do ponto de vista do indivíduo, agora do grupo, da categoria e pode evoluir até a consciência de classe. Ela é parte fundamental da

superação da primeira forma de consciência, portanto da alienação, no entanto, seu pleno desenvolvimento ainda evidencia traços da antiga forma ainda não superados. O processo de negação de uma parte da ideologia pela vivência particular das contradições do modo de produção, que pese toda sua importância, não vai destruir as relações anteriormente interiorizadas e seus valores correspondentes de uma só vez. Isto significa que apesar de “conscientes” de parte da contradição do sistema (por exemplo, dos baixos salários, da opressão da mulher, de sua identidade étnica, etc.) a pessoa ainda trabalha, age, pensa sob a influência dos valores anteriormente assumidos que apesar de serem parte da mesma contradição, continuam sendo vistos pela pessoa como naturais e verdadeiros (IASI, 1999, p. 36).

Ao tratar das contradições desta segunda forma de expressão do processo de consciência, demonstra que em um primeiro momento os trabalhadores, na luta contra o capital, negam a pretensão do capitalismo em supor a igualdade entre capital e trabalho. A maior afirmação do capitalismo – e sua ideologia liberal – é a de que somos todos livres proprietários de distintas mercadorias. Os trabalhadores se afirmam como classe quando se organizam e reivindicam, entre outros, melhores salários e melhores condições de vida. Entretanto, diz Iasi (1999), ao se assumirem como classe, afirmam a existência do próprio capital. Cobra deste uma parte maior da riqueza produzida por meio de seu trabalho, e se alegra ao conseguir uma parte maior do que antes. A consciência segue reproduzindo o mecanismo pelo qual a satisfação do desejo cabe ao outro. Ela manifesta, agora, não mais a submissão, e sim, o inconformismo, reivindica a solução de um problema, mas, quem reivindica algo, o faz para alguém, ou seja, ainda é o outro que pode resolver por nós, nossos problemas.

Quando há um confronto de um setor da classe trabalhadora com o patrão exigindo, seja maiores salários, há indícios de que este setor desvendou em parte o caráter da contradição fundamental entre produção social e acumulação privada, vindo então a cobrar/reivindicar do capitalista uma parte maior daquilo que produziu e lhe foi retirado. Ao se perceber de sua força, os trabalhadores adquirem consciência de sua união enquanto classe. Mas, ao terem sua pauta atendida, retornam ao trabalho e, novamente, estão aptos a revalidar as relações de exploração, o trabalho alienado e, portanto, o próprio capitalismo.

Portanto, em sua luta revolucionária, não basta o proletariado assumir-se enquanto classe (consciência em si), mas para além de si mesmo (consciência para si). Conceber-se não apenas como um grupo particular com interesses próprios dentro da ordem capitalista, mas colocar-se diante da tarefa histórica da superação desta ordem. A verdadeira consciência de classe é fruto desta dupla negação: num primeiro momento o proletariado nega o capitalismo assumindo sua posição de classe, para depois negar-se a si próprio enquanto classe, assumindo a luta de toda a sociedade por sua emancipação contra o capital (IASI, 1999, p. 38).

Tratado das questões referentes ao processo de consciência, considero o trabalho pedagógico como uma relação social – uma relação entre pessoas – que se constitui

historicamente no quadro de determinadas condições materiais (centralmente econômicas) objetivas. Deste modo, o trabalho pedagógico (em geral e da EF em particular) é um meio para que o conjunto da classe trabalhadora reproduza sua existência, é também um meio para que o capital mantenha sua hegemonia social e, no campo educacional, vêm a contribuir com a construção da ideologia, assim como, se apresenta como possibilidade para a construção da contra-hegemonia. Estes pontos destacados dizem respeito aos elementos expostos na introdução deste estudo e que passo a discutir a partir de agora.

Marx (2011), ao desenvolver o método da economia política e realizar a análise da relação contraditória a respeito da produção material (especificamente entre produção, distribuição, troca e consumo de mercadorias), destaca que a produção é imediatamente consumo e que, o consumo é imediatamente produção. Diz Marx que,

*A produção é imediatamente consumo.* Duplo consumo, subjetivo e objetivo: o indivíduo que desenvolve suas capacidades ao produzir também as depende, consome-as no ato da produção, exatamente como a procriação natural é um consumo de forças vitais. Em segundo lugar: consumo de meios dos meios de produção que são usados e desgastados e, em parte [...], transformados novamente nos elementos gerais. Assim como o consumo da matéria-prima, que não permanece com sua forma e constituição naturais, sendo, ao contrário, consumida. Por isso, o próprio ato de produção é, em todos os seus momentos, também um ato de consumo. [...] *O consumo é imediatamente produção*, do mesmo modo que na natureza o consumo dos elementos e das substâncias químicas é produção da planta (MARX, 2011, p. 45-46) Grifos do autor.

Demonstra, deste modo, uma elaborada compreensão do complexo método dialético, unidade do diverso que expressa uma relação em que um mesmo fenômeno “é” e “não é” ao mesmo tempo. Deste modo, afirma que o “[...] resultado a que chegamos não é que produção, distribuição, troca e consumo são idênticos, mas que todos são membros de uma totalidade, diferenças dentro de uma unidade” (MARX, 2011, p. 53).

Apoio-me nesta consideração marxiana para demonstrar que reside no interior do trabalho pedagógico, em uma relação dialética, os quatro pontos acima destacados. Ao se constituírem parte do mesmo trabalho, afirmam-se ao negarem os demais, constituindo-se em uma unidade contraditória, ou seja, ao mesmo tempo em que possibilita a garantia da subsistência do conjunto dos trabalhadores garante a reprodução das relações de produção capitalistas e, partindo da perspectiva da existência da luta de classes, entendo que este mesmo trabalho possibilita o aprofundamento da exploração capitalista e das formas de alienação, assim como, da construção de formas de luta e resistência.

Neste ponto, auxilia Cheptulin (1982, p. 287),

A unidade dos contrários é, portanto, antes de tudo, seu estabelecimento recíproco, isto é, os aspectos ou tendências contrárias não podem existir uns sem os outros. Mas, paralelamente, a unidade exprime igualmente uma certa coincidência dos contrários, nesses ou naqueles momentos ou tendências. Pelo fato de que os contrários caracterizam uma única e mesma formação, uma única e mesma essência, eles devem necessariamente ter muitas coisas em comum, coincidir em toda uma série de propriedades essenciais porque, em caso contrário, sua interação não poderia criar uma contradição dialética viva, não poderia tornar-se o fundamento da existência do fenômeno qualitativamente determinado correspondente (CHEPTULIN, 1982, 287).

Em relação aos pontos terceiro e quarto, há um destaque a ser feito a fim de não realizar uma análise que negue a possibilidade da contradição pois, a maior ou menor incidência de um destes reside, entre outros, na compreensão de mundo daqueles que realizam o trabalho, que vem a se traduzir na defesa de um determinado projeto histórico. Ao mesmo tempo em que ambos pontos estejam em uma relação de oposição, estão também, em unidade. São elementos de um mesmo ponto, e se aproximam pelo fato de se oporem. Quero com isso pontuar que, por mais que o meio determine a consciência, não exime da relação a possibilidade de uma transformação no processo de consciência que se traduza em ações que apontem para relações superação do modo de produção capitalista.

Conforme já demonstrado, há um processo no qual há a internalização da posição social imposta pelo capital por parte dos trabalhadores que, ao se conformarem, entendem que não existe possibilidades de superação das relações sociais existentes. Uma tendência de naturalização das relações sociais. Se preocupam, apenas, em cumprir e aprofundar com a religiosidade do capital. Entretanto, por meio de uma transformação no processo de consciência, parte destes trabalhadores constituem relações contraditórias em relação aos interesses do capital. Neste sentido, entendo que todos estes elementos estão localizados historicamente neste período em que a contradição entre trabalho e capital se agudiza, estabelecendo distintos desdobramentos e, dentre estes, a configuração de um determinado tipo de formação escolar. Deste “tipo de formação escolar”, entendo ser necessário a configuração de um determinado tipo de trabalho pedagógico.

Nesta perspectiva de análise, Frizzo (2008b) compreende que o trabalho pedagógico é uma prática social que expressa dentro das suas possibilidades objetivas as determinações gerais da sociedade – políticas e ideológicas hegemônicas – ou, em contrapartida, busca explicitar a superação destas determinações. Nesta perspectiva de análise Villas Boas (1993) contribui ao afirmar que o trabalho pedagógico é um trabalho como qualquer outro, determinado pela sociedade, tendo a possibilidade de reproduzir a lógica social capitalista, do mesmo modo que trabalhar pela sua superação.



Entretanto, demonstro algumas particularidades deste trabalho a fim de aprofundar a compreensão.

Conforme já fora exposto, Marx trata do trabalho concreto (que produz valores de uso), abstrato (que produz valor) e do trabalho produtivo (de capital). O trabalho pedagógico é um trabalho concreto que pode ser produtivo, assim como, pode ser improdutivo. Assim, os professores são constituídos, em sua maioria, por trabalhadores assalariados – seja no sistema público ou privado de ensino. Ao estabelecerem uma relação contratual que se fundamenta no assalariamento, apresentam uma relação similar àquelas estabelecidas pelos demais trabalhadores assalariados, já que a natureza da relação é a mesma. Entretanto, consideram Tumolo e Fontana (2008), que nem todo trabalhador assalariado é produtor de capital, apesar de todo trabalhador produtivo ser assalariado.

Isso quer dizer que existem trabalhadores assalariados, incluindo aqui professores, que estabelecem e outros que não estabelecem a relação de produção especificamente capitalista, ou seja, que são ou não produtivos. Além disso, também existem professores que exercem sua atividade sem ser assalariados e, neste caso, não são produtivos. Apesar de desempenharem o mesmo trabalho concreto, quer dizer, de executarem o mesmo processo de trabalho, os trabalhadores docentes apontados anteriormente participam de relações sociais de produção diferentes (TUMOLO, FONTANA, 2008, sp).

Desdobram desta consideração quatro pontos a fim de ilustrar situações que existem no modo de produção capitalista, para que se possa verificar as relações de produção nas quais os professores estão inseridos.

Iniciam expondo a docência como um processo simples de trabalho como, por exemplo, um professor que ensina seu filho a ler. Trata-se da produção de um valor de uso e não de uma mercadoria. Deste modo, não há produção de valor nem de mais-valor, o que caracteriza esse professor como um trabalhador não produtivo. A segunda situação que apresentam é a de um professor que produz ensino como valor de troca, como uma mercadoria que vende, exemplificando com a situação de um professor que ministra aulas particulares. Mesmo que tenha produzido valor, não produziu mais-valor, uma vez que, sendo proprietário dos meios de produção, não necessitou vender sua força de trabalho. Deste modo, não estabeleceu uma relação assalariada, constituindo-se também como um trabalhador não produtivo. Em outra condição, apontam o professor que trabalha na rede privada de ensino. Neste caso, há a venda da força de trabalho por parte do professor ao proprietário da escola, sendo assim, produz uma mercadoria (ensino), que pertence a este último e, ao fazê-lo, produz mais-valor e, conseqüentemente, capital, o que o caracteriza como um trabalhador produtivo. Por fim,

consideram a situação do professor que trabalha em uma escola pública. Compreendem os autores que, neste caso, mesmo que este professor venda sua força de trabalho ao Estado, ele produz um valor de uso e não um valor de troca. Assim, não há produção de valor nem de mais-valor. Deste modo, ao não estabelecer a relação especificamente capitalista, não consideram este como um trabalhador produtivo.

Em si, o trabalho pedagógico é o mesmo, uma relação na qual há o processo de transmissão do conhecimento. No que toca a análise aqui pretendida, o conhecimento tratado diz respeito aos elementos da cultura corporal. Ao mesmo tempo, é um trabalho distinto de si ao se analisar sua inserção material. Em uma escola pública, as relações sociais que se estabelecem são distintas das que constituem uma escola particular, assim como, na relação entre um pai que ensina seu filho algum fundamento de um determinado esporte, por exemplo, o fundamento passe no futebol, basquete, ou outra modalidade esportiva qualquer. Destes pontos, destaco o quarto, visto ser o elemento que objetivo analisar.

Exposta esta análise de Tumolo e Fontana (2008), demonstro a existência de distintas relações sociais que se estabelecem a partir do trabalho pedagógico. Portanto, é um trabalho que se organiza por meio do processo de trabalho capitalista, e se caracteriza pelo assalariamento, assim como, por alienar o conjunto daqueles que o realizam, podendo ser produtivo, improdutivo, produtor de mais-valor, ou não.

Freitas (1995, p. 100) pontua que a “[...] finalidade do trabalho pedagógico deve ser a produção do conhecimento (não necessariamente original), *por meio do trabalho com valor social*” e, Frizzo (2013, p. 177) entende que o “produto de toda a atividade pedagógica desenvolvida na escola é o conhecimento”. Nesta mesma perspectiva, Ferreira e Ribas (2015), demonstram que a centralidade do trabalho pedagógico é a produção da aula e, nela, a produção do conhecimento.

Quando se apresenta esta afirmação não se exclui a exigência de os professores participarem de todos os processos escolares, pois, como sujeitos políticos, não há como planejar, avaliar e realizar a aula sem estarem imersos em um contexto social, sendo sujeitos e trabalhadores. Desse modo, os professores são sempre sujeitos politicamente constituídos. A aula, embora seja sua produção primordial, não é única. Para produzi-la, faz-se necessário acompanhar os movimentos de seu entorno, optar por esta ou aquela possibilidade de compreensão do mundo. Vale dizer: produzir a aula é realizar o efetivo trabalho pedagógico, uma práxis que tem a linguagem como elemento que possibilita a socialização dos saberes e, com base nestes, a produção do conhecimento (FERREIRA, RIBAS, 2015, p. 102).

Ao tratar a respeito da natureza e especificidade da educação, em tópico anterior, demonstrei que, para Saviani (2013), o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e

intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Este processo, que ocorre em âmbito escolar, sendo este o espaço social privilegiado para a transmissão do conhecimento, se realiza na relação entre sujeitos e o conhecimento científico sistematizado, traduzido em conhecimento escolar. Desse modo, entendo que há a produção do conhecimento, entretanto, é uma produção que se efetiva de modo subjetivo, em cada estudante e também, nos professores, visto ser um desdobramento de um conhecimento já produzido que compõem o currículo escolar. Quero com isso esclarecer meu ponto de vista de que o conhecimento produzido por meio do trabalho pedagógico é um desdobramento de um conhecimento científico sistematizado, ou seja, é um conhecimento não – necessariamente – original, conforme pontua Freitas (1995). A partir disto, os estudantes produzem outras relações, podendo até mesmo desenvolver um aprofundamento do que foi trabalhado, articulando o ensino com a pesquisa.

Entendo que os conteúdos escolares – mediações da organização do trabalho pedagógico – se organizam a partir do conhecimento científico sistematizado. Neste sentido, este conhecimento científico é transformado em conteúdo escolar para que o conjunto dos estudantes se apropriem (por meio do processo de transmissão realizado pelo professor), produzam sentidos e possam, a partir disso, elaborar novos conhecimentos, desdobramentos daquilo que já existe.

A produção do conhecimento “nos professores” que faço referência diz respeito à possibilidade desses aprofundarem sua compreensão dos conteúdos trabalhados, assim como, do processo de aprendizagem por parte dos estudantes e vir a realizar uma transformação no modo como transmite o conhecimento científico sistematizado no qual tem como conteúdo a ser trabalhado ao longo do período letivo. Ao mesmo tempo, esta questão possui relação com o processo de consciência do conjunto dos professores pois, o modo como este estabelece a relação entre o conteúdo e método, ou seja, o modo como realiza seu trabalho é, também, um elemento que se constitui por meio da produção do conhecimento. Quero com isso salientar que um mesmo conteúdo pode ser trabalhado de distintas formas – até mesmo antagônicas - ao se comparar o trabalho de diferentes professores. No caso da EF, um professor pode trabalhar com o conteúdo “ginástica” a fim de desenvolver a aptidão física dos estudantes e, outro professor, pode tratar deste conteúdo a fim de aprofundar o conhecimento dos estudantes a respeito desta produção humana que é a ginástica, trabalhando com este conteúdo de distintas formas, para além do desenvolvimento da aptidão física.

Do conjunto destes elementos, entendo que o produto do trabalho pedagógico é o ensino realizado, por parte do professor, do conteúdo no qual trabalha. Entretanto, uma importante

questão precisa ser pontuada, visto que, se ensina muito mais do que apenas os elementos que compõem a matriz curricular.

Entendido como um processo em constante movimento de transformação, seja subjetiva – em relação ao processo de consciência dos trabalhadores – como externa a estes, frente aos desdobramentos frutos das relações de produção, se constitui por uma ampla gama de elementos, processos e relações como, por exemplo: formação inicial; carga horária de trabalho; quantidade de turmas e estudantes; quantidade de aulas por turma; remuneração; infraestrutura e condições de trabalho; políticas públicas educacionais (como os projetos em disputa atualmente no Brasil<sup>51</sup>), entre outros.

É um trabalho que se constitui por relações pertinentes às disputas entre distintos projetos históricos, e que se orienta por teorias educacionais e pedagógicas, por vezes, antagônicas<sup>52</sup>. Deste modo, é um constante processo de vir-a-ser, sendo um trabalho que se constitui no processo em que se realiza tendo, em cada professor, um modo de ser, um modo de articular as categorias que lhe constituem: objetivos/avaliação, conteúdo/método.

Ao pontuar estas categorias, resgato uma referência realizada na introdução a um estudo feito por Freitas (1995), quando demonstrei os dados divulgados no Censo Escolar (MEC, 2017). Considera o autor haver a existência de um processo no qual denomina de manutenção e eliminação. A fim de alcançar esta consideração do autor, realizo uma exposição de seu entendimento a respeito do trabalho pedagógico. Examina, para tanto, as categorias objetivos/avaliação, conteúdo/método em pares dialéticos.

*Objetivos e avaliação são categorias que se opõem em sua unidade. Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prática que permitisse verificar o estado concreto da objetivação (FREITAS, 1995, p. 95).*

Entende que a escola encarna objetivos – função social – que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida, dando aos procedimentos avaliativos, o papel de garantir o controle de tais funções. Esta escola assume, portanto, uma função social seletiva, fazendo com que ela seja vista como um local de preparação de recursos humanos para vários postos de trabalho existentes na sociedade. Esta função social é incorporada aos objetivos da escola, assim

<sup>51</sup> Perspectivo pôr luz aos desdobramentos tidos no embate frente o BCNN, entre outros.

<sup>52</sup> Em Calheiros (2014) considero a respeito do projeto de educação do Campo, proposto pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e o projeto de educação Rural, seu contraponto.

como, às práticas avaliativas, vindo a fazer parte da própria organização do trabalho pedagógico.

Na sequência de suas considerações, aponta elementos a respeito as relações existentes no par conteúdo/método. Considera, deste modo que a objetivação da função da escola se dá no interior de seu conteúdo/método, destacando três aspectos cruciais: a ausência do trabalho material socialmente útil, como princípio educativo; a fragmentação do conhecimento na escola; e a gestão da escola.

A análise realizada por Freitas (1995) compreende que a partir das práticas avaliativas no âmbito escolar se estabelecem internamente relações contraditórias que se manifestam na manutenção e eliminação. Isto se estabelece, entre outros determinantes, devido aos objetivos que a escola possui e que se pautam – hegemonicamente - na orientação educacional do capital. Considera que, frente estes objetivos concretizam-se na escola, ao longo do processo de seriação, a classificação, hierarquização e seleção dos alunos, promovendo um quadro de exclusão de “alguns”, assim como, de valorização de “outros”. Estas relações são garantidas pela avaliação. Deste modo, considera que a avaliação como uma categoria central e decisiva para assegurar a função social que escola tem na sociedade capitalista.

Este quadro demonstrado pelo autor, legitimado pela avaliação, é produzida por meio de quatro pontos, que seguem:

1. Manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres; 2. Eliminação adiada, ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres; 3. Manutenção adiada, ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja, a evasão; 4. Eliminação propriamente dita (privação), no sentido de impedir o ingresso das camadas populares na escola (FREITAS, 1995, p. 242).

A exposição destas considerações demonstra uma correspondência com a discussão teórica exposta ao longo dos capítulos, assim como, com os dados apresentados com o Censo Escolar (MEC, 2017).

Na esteira da análise empreendida por Freitas (1995), apresento elementos que condizem com outros elementos que são “ensinados” por meio do trabalho pedagógico, ou melhor, outros elementos que podem ser ensinados. Ao desenvolver a argumentação a respeito dos pares dialéticos, entende Freitas que o par objetivo-avaliação é a chave para que se possa compreender e transformar a escola. Sua compreensão reside no entendimento de que o desenvolvimento do conteúdo e método está modulado pelos objetivos e avaliação e, ao aprofundar o olhar, percebe que a avaliação desvela os objetivos concretos da escola.

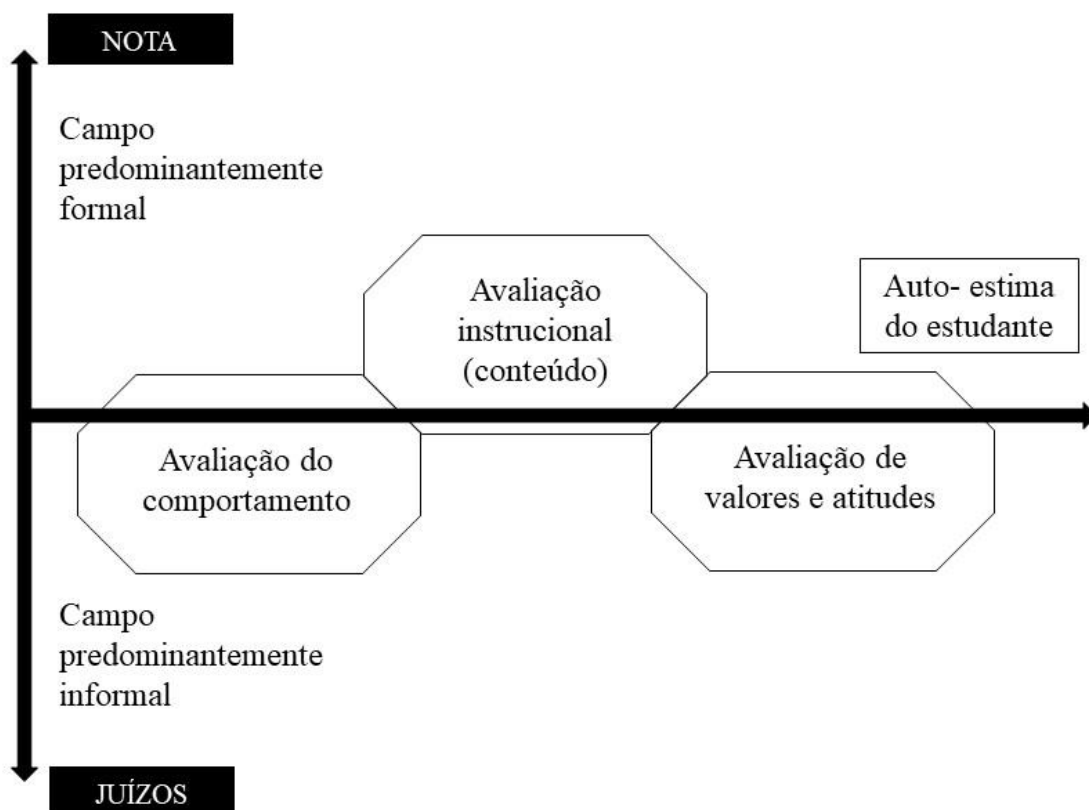
Pontua o autor acima referenciado que a avaliação é a categoria determinante no processo pedagógico, sendo *onipresente* para além da sala de aula, e sim, no conjunto dos espaços escolares, carregando consigo diversas relações que precisam ser analisadas. Nesta perspectiva de análise, recorro a Escobar (1997, p. 94) quando afirma que o caráter da “função social da escola corporifica-se no projeto político pedagógico que direciona a dinâmica do poder num âmbito de luta que, além da organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento, parece dar-se [...]”, principalmente no campo da avaliação. Mas como se manifestam na avaliação estas relações? Para responder a esta questão, Freitas (2003) demonstra que, pelo fato da avaliação delimitar os aspectos instrucional, comportamental e de hábitos e valores, pode estabelecer um diálogo a fim de responder tal questão. Buscando compreender estes três elementos, enxergamos que o campo instrucional gira em torno da avaliação do domínio das habilidades e conteúdos dos alunos a partir dos diversos instrumentos avaliativos existentes (provas, trabalhos, entre outros). O segundo aspecto – comportamental – expressa as relações de poder nas salas de aula. Aqui percebemos que a avaliação se caracteriza como potente instrumento de poder nas mãos dos professores.

Nesse campo o professor avalia o estudante pelo seu comportamento em sala, e constrói a nota deste a partir de sua instrução. É o espaço no qual o professor reproduz as relações de hierarquia existentes na sociedade, para que os estudantes aprendam a obedecer “se não a um padrão autoritário, a regras impessoais de uma ordem social que não pode ser alterada” (CALDART, 2010, p. 77-78), em uma relação que tende a naturalizar as atuais relações sociais. O terceiro elemento demonstra a exposição do estudante pelo professor a partir de comentários críticos, humilhações, repressões verbais e até mesmo físicas. A articulação destes três componentes cria o campo necessário para que se exercitem relações de dominação e submissão ao professor, assim como, à ordem social capitalista, por parte dos estudantes.

Estes aspectos constituem parte da avaliação, pois existem outros pontos a serem tratados: os elementos do campo formal e informal. Ao tratar para estes “espaços”, salienta que os instrumentos avaliativos, as técnicas e os procedimentos (provas orais, escritas, trabalhos, questionários, pesquisas e etc.) realizados pelos professores e quem possuem seu “fim” expresso em nota individual, fazem parte do campo formal, ou seja, aquilo que é conhecido pelos estudantes, aquilo que foi apresentado pelo professor. Os juízos de valor, entendendo-os como “invisíveis”, pelo fato de não serem expressos pelo professor em aula e que também influenciam nos resultados finais, na manifestação da nota, fazem parte do campo informal. O professor avalia os valores dos alunos tendo como referência os seus valores. De acordo com Fernandes e Freitas (2007), nossas concepções fazem parte de nossa cultura, nossa forma de

ver o mundo, nas quais se expressam nossa prática. Nossa cultura, ainda para estes autores, está tomada pela lógica da classificação e da seleção, no que tange à avaliação, uma cultura fortemente meritocrática.

Freitas (2003, p. 44) apresenta a seguinte tabela para ilustrar esse movimento.



(FREITAS, 2003, p. 44)

Esse quadro deve ser pensando ao longo do processo letivo, visto a construção (subjéctiva) do professor sobre o aluno não se dar de modo imediato pois, caso fosse assim, não seria uma construção.

Considera Freitas (1995) que a forma que a avaliação assume é compatível com a forma da escola e, assim, vêm a responder positivamente a ela. Para este autor, é inconcebível que a avaliação possua distintas formas que não a que a escola lhe determina, visto ela ser a guardião dos objetivos. Pontua que os procedimentos de avaliação se subordinam a lógica escolar, ficando a cargo dos objetivos já proclamados, e estes, giram em torno de hierarquizar, controlar e construir as condições necessárias para que estas relações se reproduzam. Isso se dá a partir da triangulação entre a avaliação instrucional, a comportamental e a de valores e atitudes, assim como, junto com o campo formal e informal (FREITAS, 2003).

Frizzo (2013), ao tratar da relação existente entre os objetivos e a avaliação, os entende não por meio de uma relação de identidade, mas sim, por uma unidade contraditória. Diz o autor que,

Os objetivos da escola capitalista projetam e a avaliação controla, julga e disciplina, ao mesmo tempo, os objetivos formulados após serem avaliados o tipo de ser humano necessário pela esfera do mercado de trabalho, assim, o objetivo também é avaliação. A avaliação na escola capitalista (do alunado, professorado e da escola) julga os sujeitos e a instituição, além de controlar o seu funcionamento para que sejam cumpridos os objetivos previamente estabelecidos, ou seja, a avaliação também é objetivo (FRIZZO, 2013, p. 266).

Ao realizar a exposição destes elementos “ensinados” por meio do trabalho pedagógico, centralmente por parte do processo avaliativo, trato da compreensão presente no que tange a expressão da alienação. Inicialmente, é preciso pontuar a relação existente entre os três elementos que constituem este processo de trabalho: sujeito (professores e estudantes), trabalho concreto e o conhecimento. Importa considerar que não são partes que se somam e que vem a formar o fenômeno em si, são na realidade elementos que configuram a relação deste trabalho estabelecido em uma unidade entre sujeitos e objeto, ou seja, entre quem ensina e quem aprende e o conhecimento a ser aprendido por meio do processo de transmissão e assimilação.

Partindo de uma abordagem mais ampla do trabalho pedagógico – integrante do processo de trabalho capitalista – para uma análise de sua organização, salienta Freitas (1995) a necessidade de se recuperar que no interior da atual organização escolar, é um trabalho desvinculado da prática social mais ampla. Este fato se manifesta por distintas razões, e entende que seja pela concepção de conhecimento que orienta a estrutura organizativa da escola que admite a separação entre sujeito/objeto, teoria/prática, seja pelo fato de a escola nasceu como espaço social destinado para as classes ociosas e, portanto, para quem não trabalha, seja porque a tarefa da escola inclui a legitimação das hierarquias sociais, por meio de hierarquias escolares. Compreende, deste modo, que a organização do trabalho pedagógico – na escola de modo geral e da sala de aula especificamente – é desvinculado da prática, pelo fato de estar desvinculado do trabalho material criando, neste contexto, uma prática artificial, que não é trabalho.

Na escola atual o afastamento do trabalho material implicou a alocação privilegiada do professor, em substituição ao trabalho. Esse aspecto é motivado pela natureza do processo educacional inserido em uma sociedade de classes, onde as classes relacionam-se com o saber de forma diferenciada. Professores e alunos tinham que ser colocados em polos diferenciados para que o professor pudesse, quando necessário, encarnar necessidades diferentes e específicas da classe hegemônica (FREITAS, 1995, p. 102).



Identifica que a alienação no trabalho pedagógico se dá no fato de que os conhecimentos trabalhados são estabelecidos de modo externo ao envolvimento e interesse dos sujeitos que constituem o processo. Neste caso, os professores também estão alienados pelo fato de que os objetivos da educação são tratados/resolvidos sem o seu envolvimento, estando estranhados em relação ao produto de seu trabalho.

Prossegue sua análise, pontuando que a possível razão da substituição do trabalho material pelo “verbalismo do professor” advém do fato de que o professor deve ser um amplificador dos interesses das classes dominantes. Entende que estas classes não se relacionam com o trabalho material/concreto do mesmo modo que as classes populares. “A própria escola não pode ser uma escola voltada para o trabalho material. As classes dominantes [...] não se preparam para o trabalho, mas sim para dirigir os que trabalham” (FREITAS, 1995, p. 102).

Analisa Frizzo (2013, p. 184), em acordo com as considerações de Freitas, três elementos existentes na relação entre os professores como mediadores entre os estudantes e o conhecimento na forma escolar capitalista:

1. no capitalismo, as classes relacionam-se de maneira diferente com o trabalho concreto, não podendo ser o elemento mediador da formação do ser humano, pois as diferentes classes estabeleceriam relações diferentes com o próprio trabalho, expressão do antagonismo entre capital e trabalho, por esta razão que precisa estar ausente [trabalho material] nos processos de trabalho pedagógico;
2. à forma escolar capitalista, interessa que a atividade do professorado seja intermediária entre o alunado e o conhecimento, como uma garantia que as demandas da produção capitalista sejam os parâmetros para a formação do alunado (ou produção da força de trabalho), para isso a formação do professorado também que te estar articulada com estes propósitos;
3. a alienação presente na escola capitalista, transforma a vida na escola em uma preparação para a “verdadeira vida”, após o tempo escolar. Assim, é de responsabilidade do alunado estabelecer, posteriormente, nexos entre a realidade e o conhecimento, mediados pelo professorado, apreendido de maneira alienada, alijada de qualquer relação com a realidade e o trabalho material durante a vida escolar.

Observa Frizzo (2013) que a alienação presente na escola capitalista e no processo formativo do conjunto dos estudantes, ao mediatizar a relação entre os sujeitos e o conhecimento, separa a escola da vida, separa a teoria da prática, separa o ser humano do ser social e o confronta como assalariado e alienado. Ao aprofundar as considerações a respeito deste processo, articula a discussão a partir das mediações entre as categorias objetivo e avaliação. Diz o autor que,

Fica mais evidente esta relação entre objetivo e avaliação, quando analisamos que o estabelecimento dos objetivos educacionais na escola capitalista são previamente definidos por mecanismos criados através das políticas educacionais de avaliação externa e do financiamento do sistema escolar brasileiro, colocando o professorado à margem das definições a respeito do seu trabalho na escola, assim como, na organização do trabalho pedagógico o alunado é alienado do processo e do produto

do seu trabalho, pois os objetivos do trabalho pedagógico respondem aos interesses e demandas do capital e não do ser humano, dos sujeitos envolvidos no processo. Esta é uma das razões pelas quais há limites na possibilidade da escola capitalista formar cidadãos com consciência crítica, participativos, responsáveis e sabedores de seus direitos e deveres diante da sociedade, [...], até porque o que o alunado aprende na escola é reproduzir e obedecer ordens dos “superiores” hierárquicos. O modelo de aluno ou aluna com êxito na escola capitalista é aquele que atinge os maiores níveis de obediência e disciplinamento à lógica capitalista, além de adquirir as “competências” necessárias para ser jogado no mercado de trabalho como mais uma mercadoria a disputar alguém que a compre (FRIZZO, 2013, p. 266-267).

Na sequência desta linha argumentativa, entende a necessidade de se constituir um trabalho que se expresse em uma perspectiva de classe que se fundamente nos interesses e necessidades da classe trabalhadora e, deste modo, tencione para a transformação da sociedade com a superação da atual forma de organizar a vida.

Considera este autor outra importante questão quando trata da cisão entre teoria e prática no trabalho pedagógico da EF. Identificou em sua análise que os métodos pedagógicos “[...] utilizados no trato com o conhecimento da educação física na escola capitalistas adquirem uma forma fragmentada ao dividirem-se em aulas teóricas e práticas que não se relacionam entre si” (FRIZZO, 2013, p. 265).

Articulando os apontamentos a respeito da categoria avaliação, Calheiros (2014) considera que as relações entre trabalho e educação se expressam no trabalho pedagógico da EF, no processo de manutenção e eliminação, demonstrando a seguinte compreensão:

[...] no âmbito da EF, nossa hipótese é a de que, provavelmente, o processo de manutenção/eliminação está relacionado com a negação do conhecimento, a infraestrutura para as aulas, ao material didático, as relações educador-educando, educando-educando, às dificuldades a prática dos elementos da cultura corporal impostos pela própria escola (principalmente pelas condições materiais), no currículo escolar, sua função social, seu tempo pedagógico, a concepção, competências, capacidades e habilidades do professor para tratar dos conteúdos da cultura corporal, motivando um grupo a participar das aulas (manutenção), outro a uma participação limitada (manutenção adiada), isto quando participam (eliminação propriamente dita). Provavelmente a avaliação formal e informal ocorre com ações de rotinas e episódios avaliativos nas aulas de EF que abarcam o âmbito dos conhecimentos, atitudes, valores, habilidades e capacidades físicas, técnicas, táticas, desconectadas do projeto histórico superador do modo do capital organizar a vida e a produção dos bens materiais e imateriais (CALHEIROS, 2014, p. 14).

Retomando outra importante questão entendo que, em conformidade com a natureza e especificidade da educação – já exposto em capítulo anterior – o trabalho pedagógico é um trabalho no qual o produto não se separa do ato de produção e têm sua especificidade, em referência aos conhecimentos – sejam os elementos da cultura corporal, entre outros – ideias, valores, atitudes, hábitos, enquanto pontos necessários a formação da humanidade em cada

indivíduo, por meio de relações pedagógicas determinadas entre os homens. Destas ideias, valores, atitudes e hábitos, há que se considerar o fato de haver a possibilidade de serem meios para a construção da ideologia ou da contra-hegemonia. Esta relação se estabelece no embate entre a perspectiva de classe assumida pelo professor que o realiza e os interesses hegemônicos.

Conforme exposto anteriormente na análise de Freitas (1995, 2003) na qual há um processo de internalização da exclusão pontuo que, por meio da argumentação de Kuenzer (2005) de que é possível a construção de práticas pedagógicas contraditórias, entendo existir a possibilidade da construção de ideias, valores, atitudes e hábitos que apontem para um processo de crítica ao capital. Processo que se realiza de modo contraditório, com avanços e recuos, contendo em si a possibilidade de se reconhecer como um movimento em constante transformação, podendo ser diferente a cada dia. Neste caso, o professor que realiza este trabalho, ao assumir os interesses condizentes com a perspectiva da classe trabalhadora, pode vir a romper com o processo de internalização desta exclusão demonstrada por Freitas (1995).

Ao longo do desenvolvimento histórico da EF enquanto necessidade social - seja no continente europeu no início do processo de industrialização – e, posteriormente, como área componente da estrutura curricular, sempre esteve atrelada aos desdobramentos políticos e sociais que constituem os interesses hegemônicos. Assim como os demais componentes curriculares, parte de sua função reside no importante processo de formação de força de trabalho para, seja ao longo do processo de seriação ou, ao final deste, ocupar os distintos postos de trabalho. Entretanto, a EF possui como especificidade o fato de trabalhar com os elementos da cultura corporal, sendo um elemento que a distingue dos demais componentes curriculares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese buscou analisar como se organiza e caracteriza o trabalho pedagógico da EF e, para tanto, fez-se necessário considerar a respeito das questões gerais deste, para além de sua expressão nesta área do conhecimento, ou seja, ao entendê-lo como uma totalidade, foi preciso analisar o movimento – as mediações – entre suas partes constitutivas. O pressuposto implícito que orientou a análise deste estudo no plano teórico é de que o trabalho pedagógico é síntese de múltiplas determinações. Ao me tomar por esta “esfinge”, a fim de não ser por ela “devorado”, vi-me em frente ao seguinte desafio: encontrar/desenvolver a capacidade intelectual de abstrair o movimento da realidade histórico-social – por meio da pesquisa e análise – apreendendo as forças e determinações que a produz.

Ao longo deste percurso, procurei demonstrar como a educação, a escola e o trabalho pedagógico são ininteligíveis sem sua necessária articulação com o modo de produção material da vida. Demonstrei suas relações com o mundo do trabalho e, a partir da especificidade da formação social burguesa o trabalho pedagógico – hegemonicamente – como elemento necessário à reprodução do modo de produção capitalista. Do conjunto dessa discussão, busquei evidenciar o fato de o trabalho ser *maior* que sua expressão da venda da força de trabalho. Ao longo de meu arcabouço teórico pautei o trabalho como elemento central para a compreensão da realidade social independente da forma social na qual se analisa, assim como, elemento distintivo para a sociabilidade. Entretanto, no modo de produção capitalista, o trabalho assume características peculiares que o caracterizam, conforme a compreensão marxiana, por seu caráter negativo, frente alienar o conjunto da classe trabalhadora.

Ao tomar parte da teoria social constituída por Marx, e compreender a formulação a qual esse delineou – o qual denomina-se de o método pelo qual se ascende do abstrato ao concreto ou o método das sucessivas aproximações – me possibilitou entender que a realidade social constitui uma totalidade na qual há a possibilidade de ser racionalmente apreendida e, assim, intencionalmente transformada. Deste patamar teórico, resulta o entendimento de que se trata de uma totalidade processual constituída por complexos em constante processo de transformação. Assim, a realidade é histórica e processual. Da compreensão da realidade como uma totalidade, entendo que não há um complexo constitutivo que seja subsumido a outro qualquer. Estão todos articulados pelo momento ontológico determinante – a produção material da vida social – entretanto, cada um destes complexos possui certa autonomia. Isto vale, sem dúvidas, para o trabalho pedagógico pois este é um elemento constitutivo da totalidade social.

Assumindo como ponto de partida o pressuposto de que este trabalho é síntese de múltiplas determinações, passei ao movimento que permitiu compreender que o ponto de partida é, também, o de chegada. Assim, ao “finalizar” este caminho, concluo que muito ainda há que andar na produção do conhecimento e elaboração de sínteses explicativas do real. O modo como o trabalho pedagógico se organiza por meio do processo de trabalho capitalista, caracterizando-se como trabalho concreto, não-material, constitui-me como uma profunda relação social passível de distinções frente sua expressão material. Ou seja, ao se realizar em uma escola pública, resulta distintas mediações e compreensões de quando se manifesta em uma escola particular. Tal afirmação encontra apoio na questão relativa à análise da produção, ou não, do mais-valor, assim como, no entendimento de que o mesmo trabalho realizado em uma escola que tenha uma excelente estrutura física (com amplo material pedagógico, quadras poliesportivas e estudantes alimentados) é distinto daquele que se realiza em uma escola com uma precária estrutura física (com escasso material pedagógico, sem quadras poliesportivas e com estudantes sem alimentação adequada). Embasado neste entendimento, concluo que o trabalho pedagógico é, e não é o mesmo, ao mesmo tempo, ou seja, na sua aparência, o trabalho pedagógico é sempre “igual”, entretanto, ao aprofundar o olhar a partir de sua expressão material, alcanço condições de realizar tal afirmação.

O movimento de análise realizado ao longo dos capítulos pretendeu situar que este trabalho se encontra em uma escola determinada por relações educacionais que atendem aos interesses hegemônicos. Nesta perspectiva, auxilia Cury (1986, p. 122) ao considerar que

A educação vista nessa ótica é expressão contraditória do movimento real do capitalismo, o que implica vê-la no conjunto das relações sociais. Isto significa tentar captar em seu próprio funcionamento as condições que possam impedir a reprodução das estruturas existentes. A contradição como princípio dinâmico de análise da educação aponta *não só o que* pode ser mudado, mas também *para onde* o que está mudando pode ser direcionado. Isto se deve ao fato de que a totalidade social não é algo de fixo que *ipso facto* determina o comportamento e a consciência das classes sociais. Ela é também um produto, isto é, resultante das lutas pelas quais as classes sociais são agentes históricos ativos.

Deste modo, iniciei minhas reflexões no primeiro capítulo demonstrando a organização do processo de trabalho ao longo do movimento de constituição de uma nova ordem social – a burguesa. Desdobrei, desta exposição, considerações a respeito da necessária construção para a nascente classe dirigente – a burguesia – de uma consciência social para o conjunto da sociedade civil a fim de garantir, dentro dos limites possíveis, uma pacífica governabilidade. Ainda neste capítulo, expus a questão da organização do trabalho no século XX, articulando elementos com o campo educacional.

No segundo capítulo, realizo uma discussão a fim de demonstrar as mediações entre trabalho e educação e, disto, situar os interesses hegemônicos na apropriação e construção de uma escola que viesse a atendê-los. Demonstrei, ao longo da análise realizada, as disputas existentes entre os distintos interesses de classe sendo, ambos, elementos constitutivos do trabalho pedagógico.

No terceiro capítulo, exponho o movimento histórico e social que desencadeou na necessidade de sistematização das práticas corporais, lhe conferindo um caráter científico vindo a compor parte do campo escolar. Com isso, demonstrei que a EF sempre esteve atrelada aos interesses hegemônicos, assim como, centralmente a partir dos anos de 1980, passou a ser entendida como um instrumento teórico e prático para a construção de relações que apontem para a superação do modo de produção capitalista.

Realizado este movimento analítico demonstro, no quarto capítulo, meu entendimento deste objeto de estudo. Ao tratar de um fenômeno social de grande complexidade como o trabalho pedagógico, perspectivando relacionar este com o movimento que estabelece no conjunto das relações sociais, intencionei constituir um estudo demonstrando a relação existente entre o singular e o geral, mediado pelas particularidades, ou seja, a articulação do trabalho pedagógico com a educação e o conjunto das relações de produção. Pelo fato de não haver microscópios nem reagentes químicos, à força da abstração na análise das formas econômicas e sociais se faz de fundamental importância. De modo algum pretendi negar a empiria na constituição deste estudo, entretanto, entendi que a observação das aulas do conjunto dos professores, assim como, a realização de entrevistas, não me dariam condições teóricas de compreender a “esfinge” a que me propus desvendar. Estas me mostrariam, “apenas”, a compreensão dos professores tidos como sujeitos da pesquisa. Não quero com esta afirmação depreciar o processo de consciência destes sujeitos, porém, frente o fato de ter me encontrado em uma situação na qual do conjunto de professores que integram a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria que foram mapeados, apenas 2 se disponibilizaram a participar de minha pesquisa, reduziu a possibilidade de encontrar uma variabilidade de dados. Além deste fato, passei a entender que a compreensão deste objeto de estudo – trabalho pedagógico – pode ser alcançado por meio das abstrações, fundamentado no “método marxiano”. No caso específico do estudo que aqui apresento, pretendi, entre outros, situar este trabalho no conjunto das relações que o constituem ao invés de investigar sua expressão por meio de um professor particular, ou por um conjunto destes.

Realizei este estudo procurando situar o trabalho pedagógico no movimento histórico de desenvolvimento das forças produtivas e relações de produção, demonstrando o modo no

qual a educação e escola foram apropriadas pelos interesses hegemônicos no modo de produção capitalista. Ao mesmo tempo, pretendi não perder de vista o fato de existir – em todos os momentos – a possibilidade da luta pelo conjunto da classe trabalhadora em construir relações que tencionem a curvatura da vara para o “outro” lado, conforme trata Saviani (1985).

Portanto, compreendo que as múltiplas determinações que constituem o trabalho pedagógico e, que lhe configuram como um complexo articulado, estão em constante movimento, em uma relação de unidade e oposição. Tais determinações dizem respeito a seus elementos constitutivos, ou seja, os elementos presentes no processo de trabalho capitalista. Ao longo da discussão, dei maior atenção ao que se refere ao processo de consciência dos professores, visto compreender ser este um elemento de vital importância para sua realização, assim como, para não cair em uma análise fatalista de que seja um trabalho que contribua – unicamente – para a reprodução das relações sociais burguesas.

Ao longo deste caminho me deparei – e sigo me deparando - por diversas vezes com encruzilhadas investigativas nas quais busquei na teoria do conhecimento as possibilidades de avançar na elaboração e sistematização de meu entendimento deste objeto que me propus entender. Perspectivei alcançar condições de responder às perguntas realizadas a partir da compreensão existente entre o objeto e as mediações que este estabelece no movimento da sociabilidade burguesa. Com isso, perspectivo ter encontrado elementos para sanar com aquilo que me propus.

Considero, portanto, que o trabalho pedagógico se constitui pelos elementos que estruturam o processo de trabalho capitalista, desde o momento de formação da mão de obra que virá a ocupar os postos de trabalho, assim como, aqueles referentes a própria realização do trabalho em articulação com os desdobramentos políticos e sociais que compõem o conjunto da sociedade civil. Em conformidade com a natureza e especificidade da educação, é um trabalho não material, e tem sua especificidade na referência aos conhecimentos, ideias, valores, atitudes, hábitos, entre outros. Delimitando o olhar para sua expressão na EF, sua especificidade se manifesta por meio dos elementos da cultura corporal: jogos, esportes, ginástica, lutas, entre outros. A consideração a respeito de sua inserção na escola pública faz alusão à questão da produção do mais-valor, assim como percebo, ao final deste processo, não haver diferença, em si, em sua natureza e especificidade conforme a discussão realizada.

Ao analisar o processo histórico de desenvolvimento da EF, considero, assim como pontua Oliveira (1994), que há um processo de consenso e conflito. Com isso, percebo esta relação por meio da categoria da luta de classes, na qual há uma tendência da EF ter a função social pautada hegemonicamente nos interesses dominantes – interessando à construção de um

consenso com estes interesses -, entretanto, percebo haver a resistência por parte do conjunto dos professores que a entendem como instrumento crítica à forma social burguesa, se aproximando da realização do, então, conflito.

Por fim, pretendendo não esquecer de tratar da epígrafe de introduz minhas considerações, de Bertold Brecht, um trecho da obra “Vida de Galileu”, entendo que a constituição do conhecimento científico passa, entre outros, pela necessária intenção de aliviar a cansa da existência humana.



## REFERÊNCIAS

- ALVES, M. S. As falsas interpretações das diretrizes curriculares nacionais para a educação física e suas expressões em reformulações curriculares. In: **Motrivivência** Ano XXIV, Nº 38, P. 217-230 Jun./2012
- ANTUNES, R. L. C. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10. ed. São Paulo: Cortez: Campinas, SP: EDUNICAMP, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho).
- \_\_\_\_\_. **O continente do labor.** São Paulo, SP: Boitempo, 2011b. (Mundo do trabalho).
- \_\_\_\_\_; PINTO, G. A. **A fábrica da educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. – São Paulo: Cortez, 2017. – (Coleção questões da nossa época; v. 58).
- ARELARO, Lisete R.G. Ousar resistir em tempos contraditórios: a disputa de projetos educacionais. In: **Crise capitalista e educação brasileira** / José Claudinei Lombardi. – Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.
- BARATA MOURA, José. **Totalidade e contradição: acerca da dialética.** 2 ed. Edições Avante, 1997.
- BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 62-68, jan. 1986.
- \_\_\_\_\_. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é Educação Física”. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 1-8, jun. 1995.
- \_\_\_\_\_. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, J. P. **A educação física cuida do corpo... e “mente”:** novas contradições e desafios do século XXI. 26.ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papyrus, 2011.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no Século XX.** Tradução de Nathanael C. Caixeiro. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- BRECHT, B. **Vida de Galileu.** In: \_\_\_\_\_. Teatro Completo. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. 12 v. v. 6. p 51-170.
- CALDART, Roseli Salete. **O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa.** In: Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. Org. Roseli Salete Caldart. –1. ed. –São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- CALHEIROS, V. C. **A avaliação em Educação Física escolar na Escola Nova Sociedade:** as relações de manutenção e eliminação. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Santa Maria, RS.

CALHEIROS, V. C; SOUZA, M. S. Contradições, mediações e possibilidades avaliativas nas aulas de Educação Física na escola Nova Sociedade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, p. 202-216, 2017.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *In: Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

\_\_\_\_\_. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. *In: Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

\_\_\_\_\_. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In: Lombardi, J.C. (org.). Crise capitalista e educação brasileira / José Claudinei Lombardi*. – Uberlândia, MG : Navegando Publicações, 2016.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Trad. B. A. Schunann; Ed. José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho; Coleção Marx-Engels).

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

ESCOBAR, M.O. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática: experiência na disciplina escolar educação física**. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Ed. Física da UNICAMP. Campinas (SP), 1997.

FERNANDES, C. de O; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento**. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 44 p.

FREINET, C. **Para uma Escola do Povo**. São Paulo: Martins Fontes. 2ª ed., 2001.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.

FERREIRA, L. S; RIBAS, J. F. M. O trabalho dos professores como práxis pedagógica: primeiras aproximações. *In: SOUZA, M. S.; RIBAS, J. F. M.; CALHEIROS, V. C. (Orgs.). Conhecimento em Educação Física no movimento das mudanças no mundo do trabalho*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. – São Paulo: Moderna, 2003. – (Coleção cotidiano escolar).

\_\_\_\_\_. **Avaliação: para além da “forma escola”**. Educação: Teoria e prática (on line) v. 20, n. 35(2010).

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 70-90.

\_\_\_\_\_. **Produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 5ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação e crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *In: Trabalho necessário*, ano 13, n. 20, 2015.

FRIZZO, G. E. F.. **Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação**. Trabalho Necessário (Online), v. 6, p. 01-29, 2008.

\_\_\_\_\_. Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação. **Revista Trabalho Necessário**. Niterói, v.6, n.º6, p.01-29, 2008b. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN06FRIZZO,G.pdf>> Acessado em: 15/mar./2017.

GAYA, A. Mas afinal, o que é Educação Física. **Revista Movimento**, v. 1, n. 1, Especial Temas polêmicos, 1995. Disponível em:<<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2012/15398>>. Acesso em: 20 out. 2015.

GALEANO, E. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. L&PM, 2009.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. *In: Educação e crise do trabalho*. Gaudêncio Frigotto (org.). 11. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. – (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. 7ed. São Paulo: Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. A volta ao que parece simples. **Revista Movimento**, ano 2, n.2, Jun./ 1995.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Trad. Sergio Faraco. Porto Alegre, RS: L&PM, 2016.

GEBARO, Ademir. Educação Física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI. *In: Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*. Wagner Wey Moreira organizador. – Campinas, SP: Papirus, 1992.

GONZÁLES, F.; J, FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

\_\_\_\_\_. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, mar. 2010.

GORZ, A. **Metamorfoses do trabalho**: crítica da razão econômica. São Paulo, Annablume, 2003.

HABERMAS, J. **Teoria da ação comunicativa**. Madrid, Taurus, 1999.

HUNGARO, E. M. A educação física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura. In: MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 26.ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2011.

HUXLEY, A. **Admirável mundo novo**. Rio de Janeiro: Globo, 1932.

IASI, Mauro Luis. **Processo de Consciência**. São Paulo: CVP, 1999.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Trad. e posfácio Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KUENZER, A. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: **Capitalismo, trabalho e educação**. José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, José Luis Sanfelice (orgs.). – 3. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005. – (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada**. In: Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 2016.

KUNZ, Eleonor. **Educação Física**: ensino e mudança. Ijuí: Unijuí, 2012.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização**. São Paulo, Paz e Terra, 1992.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro (São Paulo), São Paulo, v. 1, n.3, p. 19-30, 1999.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LORENZINI, A. R. **Conteúdo e método da Educação Física escolar**: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora no trato com a ginástica. 2013. 266 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador.

LOVISOLO, H. Mas, afinal, o que é Educação Física?: a favor da mediação e contra os radicalismos. **Revista Movimento**, ano 2, n. 2, Jun./1995.

LOWY, M. Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista. 7. Ed. – São Paulo, 1991.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista**. Porto: Escorpião, 2003.

LUZURIAGA, L. 1999. **História da Educação e da Pedagogia**. 15ª ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, vol. 59, 292 p. (Coleção Atualidades Pedagógicas).

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.**; Trad. Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

\_\_\_\_\_. **A. Marx e a pedagogia moderna**. 2.ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MANDEL, E. **Iniciação à teoria econômica**. Edições Antídoto, 4º Ed, 1978.

MANZANO, S. Economia política para trabalhadores. **Cadernos do ICP**, São Paulo: ICP, n.2, 2013.

MARASCHIN, M. S. **Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, RS.

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

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo, Nova Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores).

\_\_\_\_\_. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

\_\_\_\_\_. Trabalho assalariado e capital. Trabalho assalariado e capital. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. v. 1. São Paulo: Alfa-ômega, 1982.

\_\_\_\_\_. Posfácio à segunda edição de O Capital. In: MARX, ENGELS, s.d., p. 17 – **obras escolhidas**, v. 2

\_\_\_\_\_. **A miséria da filosofia**. 2 ed. São Paulo: Global, 1989.

\_\_\_\_\_. (s.d.). Capítulo VI inédito de *O Capital*. São Paulo: Moraes.

\_\_\_\_\_. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. 6ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 26.ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. Trad. Francisco Raul Cornejo et al. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 3.reimp. São Paulo: Boitempo, 2009b.

\_\_\_\_\_. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo Escolar 2017**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

NEVES, L. M. W.; SANT´ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

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

\_\_\_\_\_. O mundo do trabalho e o reordenamento da educação física brasileira. In: **Revista da Educação Física da UEM**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, v. 10, n. 1, p. 3-12, 1999.

OFFE, C. **Trabalho e sociedade**: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. Apresentação. In. Fundamentos pedagógicos educação física. Organizador Vitor Marinho de Oliveira; Coordenador Alfredo Gomes de Faria Junior. – Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física?** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção primeiros passos).

\_\_\_\_\_. O esporte pode tudo. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção questões da nossa época; vol. 3).

\_\_\_\_\_. Consenso e conflito da educação física brasileira. – Campinas, SP: Papyrus, 1994. – (Coleção corpo e motricidade).

ORGANISTA, J. H. C. **O debate sobre a centralidade do trabalho**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

ORWELL, G. **1984**. Trad. Alexandre Hubner e Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PALAFIX, G. H. M. O que é Educação Física? Uma abordagem curricular. **Revista Movimento**, Ano III, n. 4, 1996/1. (Especial Temas polêmicos).

PAULO NETTO, J. Georg Lukács: um exílio na pós-modernidade. In: PINASSI, M. O. e LESSA, S. **Lukács e a atualidade do marxismo**. São Paulo: Boitempo editorial, 2002.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? *In: Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PESSOA, F. **Navegar é preciso**. Acessado em 12 de abril de 2018. No link: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000001.pdf>

PINTO, A. V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 1. ed. Expressão Popular: São Paulo, 2000.

PONCE, A. **A educação e luta de classes**. Tradução: José Severo de Camargo Pereira. 6. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção Educação Contemporânea).

RIBAS, J. F. M.; FERREIRA, L. S. O trabalho de professores na escola como práxis pedagógica. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 125-143, jan/mar de 2014.

\_\_\_\_\_. O trabalho dos professores como práxis pedagógica: primeiras aproximações. In. **Conhecimento em educação física: no movimento das mudanças no mundo do trabalho**. Org. Maristela da Silva Souza, João Francisco Magno Ribas, Vicente Cabrera Calheiros. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

RIBEIRO, Marlene. **É possível vincular educação e trabalho em uma sociedade “sem trabalho”?**. Revista da UCPEL, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 5-17, jan./jun. 1999.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. *In: Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-423, jul./dez. 2017.

ROZENGARDT, R. Conteúdo. In: GONZÁLES, F. J.; FENSTENSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. (Coleção Educação Física).

RUBIN, I. **A teoria marxista do valor**. Livraria e Editora Polis, São Paulo, 1987.

SANTIN, S. A respeito de comentários. **Revista Movimento**, ano 2, n. 2, Jun./1995.

SAVIANI, D. A filosofia na formação do educador. In: **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *In: Revista Brasileira de Educação*. V. 12 n. 34 jan/abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Memórias da educação).

\_\_\_\_\_. Marxismo, educação e pedagogia. *In: Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas. SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

\_\_\_\_\_. Sobre a natureza e especificidade da educação. *In. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 9.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

\_\_\_\_\_. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. *In: Crise capitalista e educação brasileira / José Claudinei Lombardi*. – Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

SILVA, A.H. da. A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na educação física no Colégio de Aplicação da UFG. [recurso eletrônico./ Tese de Doutorado; UFAB, Salvador, 2010].

SILVA, A.H. da. A avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar: desvelando a categoria. *Revista Pensar a Prática*. Goiás, v.2, p.101-108, jun./ jun. 1999.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classe**. Tradução Leila Prado. – São Paulo: Centauro, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia. A Educação Física no Ensino de 1º Grau: Do acessório ao essencial. *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. V. 7. N. 3. Maio de 1986.

\_\_\_\_\_. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. – 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção educação contemporânea).

SOUZA, M. S. **Educação Física: construindo ideologia ou contra-hegemonia?** *Motrivivência*, Ano XI, N° 12 Maio/1999, p. 163-174.

\_\_\_\_\_. **Esporte escolar: possibilidade superadora no plano da cultura corporal**. São Paulo: Ícone, 2009.

TANI, G. et. al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU - Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke. **Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na educação física**. *In: Revista Motrivivência*. Ano XXII, N° 35, P. 18-40, Dez./2010.



\_\_\_\_\_. Perspectivas pedagógicas em Educação Física. In: GUEDES, O. C. (Org.). **Atividade Física: uma abordagem multidimensional**. João Pessoa: Ideia, 1997, p.106-130.

\_\_\_\_\_; ESCOBAR, M. O. Mas afinal, o que é Educação Física?: um exemplo do simplismo intelectual. **Revista Movimento**, v.1, n.1, 1995. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2013/15399>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Crítica à formação na Educação Física: Em defesa de novas diretrizes curriculares. **Rascunho Digital**, Salvador, fev. 2012. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

TITTON, Mauro. **Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades**. Dissertação de Mestrado, Salvador: UFBA, 2006.

TUMOLO, P. S; FONTANA, K. B. **Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990**. Acessado em 24 de março de 2018, no link: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2.ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VILLAS BOAS, B. M. F. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. 1993. 420 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.