

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR**

Gislei José Scapin

**EDUCAÇÃO FÍSICA E ESCOLA PÚBLICA: trato pedagógico na  
formação básica para (re)produção do capital**

Santa Maria, RS  
2018

**Gislei José Scapin**

**EDUCAÇÃO FÍSICA E ESCOLA PÚBLICA: trato pedagógico na formação  
básica para (re)produção do capital**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Física Escolar, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de grau de **Especialista em Educação Física Escolar**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maristela da Silva Souza

Santa Maria, RS  
2018

**Gislei José Scapin**

**EDUCAÇÃO FÍSICA E ESCOLA PÚBLICA: trato pedagógico na formação  
básica para (re)produção do capital**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Física Escolar, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de grau de **Especialista em Educação Física Escolar**.

**Aprovado em 20 de dezembro de 2018:**

---

**Maristela da Silva Souza, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Carine Marques Charão, Ms. (UFSM)**

---

**Guilherme Stürmer Lovatto, Esp. (UFSM)**

---

**Marcos Araujo Vieira, Ms. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2018

## DEDICATÓRIA

*A minha família, meu pai João e minha mãe Márcia. Dedico à minha avó Carmelinda que nos deixou em princípios de novembro de 2018, mas sua lembrança permanecerá eternamente em nosso coração e em sua obra. Dedico à Daiane de Souza por ter permanecido ao meu lado e pelo apoio incondicional. Dedico aos profissionais da educação que, apesar das condições adversas do mundo do trabalho, seguem na luta diária pela concretização de um projeto educacional democrático e emancipador.*

## AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho se manifesta num longo processo formativo de permanente apropriação, dedicação e evolução. No curso desta construção acadêmica, houve um contato com várias pessoas que, de alguma forma, contribuíram para sua realização e conclusão. Dentre estas pessoas, de maneira especial, agradeço:

- aos meus familiares, em especial meus pais João e Márcia, pela confiança e pelo apoio. Apesar de não terem frequentado bancos escolares mais avançados, nunca mediram esforços para que eu pudesse ter o acesso aos bancos universitários e permanecer na busca pela qualificação acadêmica/profissional no ensino superior;

- a minha orientadora, Maristela da Silva Souza, pela credibilidade e por ter acreditado na proposta de trabalho proferida para este curso. Agradeço pelos momentos de diálogo e orientação que foram fundamentais para o movimento de elaboração deste estudo;

- aos integrantes da banca avaliadora – Carine, Guilherme e Marcos – que contribuem para qualificar e enriquecer este trabalho a partir de suas considerações e interpretações;

- a todos os professores que encontrei em minha trajetória acadêmica, em especial, aos professores do Curso de Especialização em Educação Física Escolar, pois contribuíram para minha formação em nível de pós-graduado;

- aos colegas e as amigas que foram construídas ao longo de minha trajetória. Agradeço pelos momentos de alegrias, angustias, estudos e trocas de conhecimento. Nossa relação sempre esteve muito bem intencionada na busca pelo crescimento acadêmico e profissional de todos, estabelecida pelos momentos de diálogo e estudos;

- à UFSM – universidade pública, gratuita e de qualidade – e ao Centro de Educação Física e Desporto, em especial aos funcionários que mantêm o funcionamento deste centro formativo;

- a todos os trabalhadores que sustentam a bases de produção desta sociedade, e ademais, corroboram para existência e permanência da universidade pública;

- à Daiane de Souza, pelos momentos de companhia e incentivo, pelos momentos de alegrias e angustias compartilhado. Sou grato pela sua existência e por ter permanecido ao meu lado, sou grato por ter vivido parte deste sonho comigo.

Por fim, a todos àqueles que constituem a minha existência e cooperam para minha formação humana. Gratidão!

## RESUMO

### **EDUCAÇÃO FÍSICA E ESCOLA PÚBLICA: trato pedagógico na formação básica para (re)produção do capital**

AUTOR: Gislei José Scapin  
ORIENTADORA: Maristela da Silva Souza

Ao elaborarmos a presente monografia, traçamos um diálogo entre a Escola Pública, na sua forma capitalista, e a Educação Física. Objetivamos compreender a função da Educação Física na formação básica dos educandos que constituíram as bases de (re)produção do capital no curso do desenvolvimento da sociedade brasileira. Para tanto, traçamos um caminho metodológico que seguiu uma investigação teórica e bibliográfica, pautada na filosofia marxista - teoria do materialismo histórico - pelo método dialético. Nossa construção teórica seguiu dois momentos. No primeiro, tratamos sobre a função e organização da conjuntura da educação e da escola pública brasileira no movimento histórico; no segundo, situamos o lugar da Educação Física neste contexto, apresentando e compreendendo a função do trato pedagógico da Cultura Corporal no processo de escolarização e formação básica dos educandos para dar continuidade à (re)produção do capital. Nas considerações finais, ponderamos que a função do conhecimento escolarizado da Educação Física na formação básica dos educandos para (re)produção do capital esteve atrelada à um projeto histórico de sociedade pautado por princípios ideológicos burgueses, na qual demandou uma demasiada atenção no cuidado com a educação do corpo e, com o movimento histórico e com as mudanças no mundo do trabalho, foi tornando-se coadjuvante na instrumentalização necessária ao modo de produção capitalista, pois limitou o acesso a Cultura Corporal em virtude dos limites desejados à força produtiva. Por fim, a Escola Pública e Educação Física compõem uma totalidade social, relacionam-se com o todo na forma de adequação e mediação às demandas do capital.

**Palavras – chaves:** Educação Física Escolar; Escola Pública; Formação Básica; Capital;

## **ABSTRACT**

### **PHYSICAL EDUCATION AND PUBLIC SCHOOL: Pedagogical treatment in basic formation for (re)production of capital**

**AUTHOR: GISLEI JOSÉ SCAPIN**  
**ADVISOR: MARISTELA DA SILVA SOUZA**

When we elaborate this monograph, we draw a dialog between the Public School, in its capitalist form, and the Physical Education. We aim to understand the function of Physical Education in the basic formation of students that constituted the bases of (re)production of capital in the course of development of Brazilian society. Therefore, we draw a methodological path that followed a theoretical and methodological investigation, ruled in the Marxist philosophy – theory of historical materialism – by dialectical method. Our theoretical construction followed two moments. In the first, we treat about the function and organization of the conjuncture of education and the Brazilian public school in the historical movement. In the second, we situate the Physical Education place in this context, presenting and understanding the role of the pedagogical treatment in Body Culture in the schooling process and basic formation of students to provide continuity to the capital (re)production. In the final considerations, we pondered the role of schooled knowledge of the Physical Education in the basic formation of students for the capital (re)production, was linked to a historical project of society lined by bourgeois ideological principles, in which demanded too much attention in the care with the body education and, with the historical movement and with the changes in the world of work, was becoming supporting in the instrumentalization required to the capitalist mode of production, because had limited the access to Body Culture by virtue of the limits desired to the productive force. Lastly, the Public School and Physical Education composes a social totality, relate to the whole in the form of adequacy and mediation to the demands of capital.

**Keywords:** School Physical Education; Public School; Basic Formation; Capital;

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Identificação da bibliografia utilizada para pesquisa .....	6
Tabela 2 – Sistematização dos Métodos Ginásticos Europeus.....	42



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: A FORMAÇÃO BÁSICA EM QUESTÃO</b> .....	<b>10</b>
3.1	ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA NO CURSO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS: UM DIÁLOGO COM SAVIANI .....	11
3.2	A ESCOLA PÚBLICA CAPITALISTA.....	18
3.2.1	A Escola Pública Capitalista: as bases neoprodutivistas e neoliberais da educação para (re)produção do capital .....	25
<b>4</b>	<b>A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: INSTRUMENTO PARA (RE)PRODUÇÃO DO CAPITAL</b> .....	<b>36</b>
4.1	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: APTIDÃO FÍSICA PARA O PROCESSO PRODUTIVO .....	38
4.2	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS SOBRE O ATUAL TRATO COM A CULTURA CORPORAL .....	53
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>59</b>
<b>6</b>	<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>61</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho traça um diálogo entre escola pública, em sua forma capitalista, e Educação Física, pautando algumas discussões e análises no que tange ao processo de formação básica dos sujeitos que constituem um modelo de sociedade, a saber, a sociedade capitalista. As inspirações para tal trabalho emergiram das experiências vividas no decorrer do processo de formação inicial e dos espaços de discussão na Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos da Educação Física (LEEDEF), presente no Centro de Educação Física e Desportos – UFSM. O objetivo da linha de estudo é pautar reflexões e análises sobre as tendências epistemológicas do conhecimento científico e sobre os parâmetros didáticos que orientam as práticas pedagógicas em Educação Física Escolar, com a finalidade de socialização de conhecimentos produzidos coletivamente no intuito de constituir um horizonte histórico socialista compactuando educação, ciência e tecnologia (SOUZA *et.al*, 2015).

Ao abordarmos sobre Educação Física Escolar precisamos-nos atentar e pensar sobre a instituição escola, especialmente a escola pública. Concordamos com Saviani (2013) ao justificar a existência da escola como local para tornar público os instrumentos e o saber historicamente elaborado dispendo de uma sistematização e organização curricular que proporcione as novas gerações o acesso a tal conhecimento. Com a palavra, o autor,

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. (SAVIANI, 2013a. p. 14)

O autor deixa muito claro a especificidade do conhecimento que é tratado no ambiente escolar. Trata-se de um saber sistematizado, ou seja, não é qualquer saber ou saberes de opinião e/ou da experiência. Para Saviani (2013a) é justamente “[...] a exigência da apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola [...]” (p. 14).

Como pudemos perceber, há uma particularidade do objeto cultural tratado no interior escola, porém sua produção dá-se exterior à ela. A cultura/conhecimento é uma produção humana criada pelo homem enquanto sujeito social, dizendo respeito ao conjunto de bens materiais e imateriais produzidos pelos sujeitos com a intenção de atender suas necessidades (SANTOS JUNIOR, 2018).

Pelo fato de manusear um conhecimento sistematizado e organizado que é produzido exterior a ela, buscando socializá-los e instrumentalizá-los de modo a propiciar aos educandos

o acesso à produção cultural e social humana, a escola torna-se um lócus “privilegiado” (SANTOS JUNIOR, 2018). Evidenciamos a posição do autor em relação ao caráter “privilegiado” da escola quando entende que, para manter sua existência, o homem necessita desenvolver novas aptidões, capacidades e habilidades que possibilitem prosseguir com o curso de vida. Tais aspectos, indispensáveis à sobrevivência humana, para que possam ser desenvolvidos, necessitam ser apropriados na forma de cultura produzida, por meio do processo educativo, onde se manifesta a significância da escola.

Ao ter acesso ao lócus privilegiado da educação, com o saber elaborado e a cultura erudita, é usual associá-lo (o acesso) a uma alavanca para uma vida futura, a tornar claro, frequentar a escola seria sinônimo de boa formação, equalização social e deter melhores condições de existência. Esse pensamento também percorreu o movimento das teorias pedagógicas da educação no Brasil, na qual era atributo da escola sanar os problemas de marginalidade, corrigir as distorções sociais (SAVIANI, 2012), e mais, encaminhar os sujeitos para uma ação profissional, considerando a relação educação-trabalho-sociedade.

Contudo, na prática a teoria da escola pública de qualidade, não se sustenta. Durante o processo de formação inicial/profissional, ao realizarmos um contato mais enfático com a realidade escolar e com a Educação Física Escolar e ao visualizar o contexto escolar e educacional estadual/brasileiro, percebemos que essa visão “romântica” e privilegiada de escola pública, não condiz com um ideal para formação humana<sup>1</sup> em correlação com a realidade. Pelo menos, não é proporcionado aos profissionais da educação uma condição mínima de trabalho para desempenhar uma qualificação formativa básica aos filhos dos trabalhadores.

Como forma de ilustrar de modo concreto esta precariedade da escola pública e do ensino público, podemos citar o caso da greve dos professores no estado do Rio Grande do Sul no ano de 2017. Segundo dados do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS) - que se constitui por uma representação sindical dos professores e possui grande representatividade na luta pela educação pública de qualidade, dignidade profissional e defesa da democracia - os profissionais da educação travaram um longo período de greve devido aos ataques proferidos aos serviços da educação pública. A greve justificava-se, dentre outros motivos, pelo parcelamento salarial, fechamento de turmas, escolas sucateadas, propostas de privatização das escolas públicas e desvalorização da carreira dos educadores. Tais ataques se

---

<sup>1</sup> Ver em Saviani (2013a) a relação que o autor faz entre o ato educativo e processo de produção da natureza humana.

estenderam aos demais serviços públicos e não se restringiram apenas ao atual governo (Sartori) e ao Rio Grande do Sul, mas em escala nacional.

A partir deste cenário torna-se contraditório pensar em uma educação/formação de qualidade/humana nos moldes em que se estabelecem as práticas escolares na atual realidade da escola pública. Há certa discrepância imaginarmos um local ou instituição pública e social, responsável pelo processo de formação dos sujeitos que irão compor uma sociedade, não receber a devida atenção e fomento dos órgãos públicos responsáveis. É importante pensarmos na preocupação do trato pedagógico com o conhecimento e com a cultura que está por ser socializada no interior das escolas, na qual não recebem suporte para tal. Nesta conjuntura está a Educação Física que acaba sendo prejudicada, dentre outros, no aspecto estrutural e material, desqualificando o trabalho docente e limitando o acesso a Cultura Corporal.

Torna-se importante entender o contexto atual da escola pública, em uma sociedade capitalista, não a tratando como um simples local de transmissão de conhecimento, mas como um lócus que se constitui por uma complexidade de fenômenos que seguem interesses econômicos e políticos que se apresentam de modo implícito e naturalizado na prática pedagógica. Como apresenta Frigotto (2010a) a escola não é anacrônica, ela acompanha as modificações e transformações de seu tempo e da sociedade, nos moldes que é exigido.

Nos apontamentos de Venâncio e Darido (2012, pg. 97), a escola é um local de disputas ideológicas, responsável pela formação de uma sociedade desigual, sendo apresentada como um local “[...] complexo e contraditório, permeado por questões que remetem à reprodução das desigualdades e conhecimentos baseados em princípios e interesses burgueses”.

Partindo das premissas citadas acima, elaboramos como problema norteador da investigação a seguinte questão: Qual a função do trato pedagógico da Educação Física Escolar na formação básica dos sujeitos que constituíram as bases de (re)produção do capital na sociedade brasileira? Temos como objetivo geral compreender a função do trato pedagógico da Educação Física Escolar na formação básica dos sujeitos constituíram as bases de (re)produção do capital na sociedade brasileira. De maneira específica, objetivamos apresentar a função e conjuntura da escola pública brasileira no movimento histórico, apresentando o lugar da Educação Física nesta conjuntura e compreendendo sua função do trato pedagógico da Cultura Corporal no processo de formação básica dos sujeitos.

A significância deste estudo está em trazer para a discussão movimento histórico de constituição da escola pública brasileira no contexto de suas contradições e conflitos,

denunciando os interesses políticos e econômicos que regiram/regem o modelo educacional brasileiro e suas consequências e influências no trato pedagógico com o conhecimento da Educação Física. Esclareceremos como a organização sócio-política e as demandas do modo de produção pautam a formação dos educandos e como a escola pública torna-se um meio para concretização de projetos ideológicos na busca de novas formas de exploração a partir do trato com o conhecimento. Por fim, acreditamos que este trabalho possa servir de base para muitos professores como material que propicie o entendimento da organização escolar, em sua forma capitalista, e as razões e condicionantes que configuram sua prática pedagógica, numa estratégia de luta contra-hegemônica na construção de uma consciência político-pedagógica.

## 2 METODOLOGIA

Para solucionarmos a problemática estabelecida e atingirmos os objetivos propostos traçamos um caminho metodológico que seguiu uma investigação teórica e bibliográfica em referenciais (tabela 1) que apresentam os determinantes que constituíram a totalidade da sociedade capitalista, num aspecto concreto-real como sendo a síntese de múltiplas determinações e, ademais, que tratam sobre o movimento histórico de transformação da sociedade, da educação e da escola pública neste modo de produção material da existência humana, e referente ao trato com o conhecimento, em especial da Educação Física, na formação básica dos sujeitos que sustentam as bases de (re)produção desta sociedade.

**Tabela 1-** Identificação da bibliografia<sup>2</sup> utilizada para pesquisa.

<b>CATEGORIAS</b>	<b>AUTORES</b>	<b>OBRAS/BIBLIOGRAFIA</b>
<b>Escola Pública Capitalista &amp; Formação Básica</b>	Dermeval Saviani	- <i>Escola e Democracia</i> (2012); - <i>História da Escola Pública no Brasil: questões para pesquisa</i> (2005); - <i>História das Ideias Pedagógicas no Brasil</i> (2013);
	Gaudêncio Frigotto	- <i>A Produtividade da Escola Improdutiva</i> (2010); - <i>Educação e Crise do Capitalismo Real</i> (2010);
<b>Educação Física Escolar &amp; Formação Básica</b>	Carmem Lúcia Soares	- <i>Educação Física: raízes europeias e Brasil</i> (2012);
	Lino Castellani Filho	- <i>Educação Física no Brasil: a história que não se conta</i> (2008);

Fonte: autores, 2018;

<sup>2</sup>As fontes bibliográficas utilizadas fazem parte do acervo estudado no interior da LEEDEF e seguem os pressupostos epistemológicos propostos por Sánchez Gamboa (2012) condizendo com a proposta do estudo.

Nossa investigação segue a filosofia marxista, pois para o processo de produção de conhecimento nesta perspectiva consideramos a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, bem como as condições socioeconômicas de produção e as contradições sociais que emergem das práticas sociais (GOMES; MINAYO, 2007).

Por meio da filosofia marxista, realizamos uma análise da sociedade capitalista partindo das bases materiais de produção da existência humana em sociedade. Assim como Marx, analisamos a escola pública capitalista e o conhecimento da Educação Física na perspectiva histórica, constituída por categorias nas quais citamos: a totalidade, como sendo um conjunto de determinações econômicas, sociais e jurídicas que se relacionam; a mediação, que abrange a interação das dimensões citadas anteriormente, sempre mediada por uma terceira dimensão; e a contradição, relações antagônicas que se estabelecem no interior dos fenômenos (CASTANHO, 2010).

Como fruto desta corrente de pensamento, utilizamos o Materialismo Histórico<sup>3</sup>. Gil (2008, pg. 22), aponta que esta teoria, além de considerar a historicidade dos processos, pondera que o modo de produção material é determinante para o processo social, político e espiritual, ou seja, a partir da identificação dos modos de produção de uma determinada sociedade e suas relações estruturais/institucionais é possível interpretar os fenômenos e seus resultados.

Pautamo-nos no método Dialético de análise e investigação. Para Gil (2008, pg. 13), este método apresenta “[...] as base para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não possam ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc”. Para Gomes e Minayo (2007) a dialética trabalha com a valorização das quantidades e qualidades, com as contradições às ações e realizações humanas e com o deslocamento entre parte e todo dos fenômenos. Deste modo, entendemos e analisamos a escola pública como parte de um todo, ou seja, uma esfera micro social que recebe influências de uma esfera macrossocial (sociedade, modo de produção, mundo do trabalho, etc), construindo/possuindo contradições e determinantes que constituem sua atual conjuntura, agindo sobre o trato pedagógico com o conhecimento, neste caso, da Educação Física, na formação básica dos sujeitos.

---

<sup>3</sup>O Materialismo Histórico possui três funções essenciais: lente para análise da estrutura e funcionamento da sociedade capitalista, metodologia investigativa e como instrumento de projeção de um projeto histórico de sociedade (CASTANHO, 2010).

No movimento de produção do conhecimento pautado pelo Materialismo Histórico – Dialético há uma preocupação com os equívocos. Tendo o concreto-real como ponto de partida, o mesmo não pode ser tomado pelo pensamento de forma imediata, não podendo reproduzi-lo pelo contato direto. Deste modo, portanto, evitando uma representação caótica do todo. Num segundo momento é necessário realizar uma análise dessa representação caótica na intenção de identificar as mediações e abstrações que se estabelecem no movimento de síntese até chegar há um terceiro momento, a saber, concreto-elaborado (MARX, 1978 apud DUARTE, 2008).

Em nossa investigação, seguimos os critérios da pesquisa em educação propostos por Sánchez Gamboa (2012), onde situamos nosso trabalho na abordagem Crítico-Dialética. Para tratarmos, pois, do fenômeno investigativo colocamos em cena duas categorias indispensáveis: a temporalidade e a historicidade, ou seja, nossa preocupação está em compreender o fenômeno na sua articulação com as diferentes fases de evolução/desenvolvimento.

A produção do conhecimento na perspectiva Crítico-Dialética, seguindo Sánchez Gamboa (2012), constrói-se a partir da percepção do empírico presente elaborando uma imagem sincrética/caótica do todo buscando seus determinantes por meio de análises até chegar à um momento de síntese, ou seja, expressão de uma dimensão rica e complexa de muitas determinações constituindo o fenômeno pesquisado. O autor descreve esse processo da seguinte forma:

[...] caminhamos do empírico concreto (todo sincrético) ao abstrato (categorias diversas de análises) e deste ao concreto pensado. Esse concreto no pensamento, que se refere ao conhecimento propriamente dito, constitui um todo novo que resulta do processo da inter-relação entre objeto em construção e um sujeito também em construção. [...] A dialética inclui a dinâmica do caminho de volta, do todo as partes e das partes ao todo. Dá-se ao contexto uma ênfase fundamental, pois os fenômenos dependem dos contextos da produção, que determinam sua existência, e dos contextos da interpretação, que determinam seu conhecimento. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 152)

Neste sentido, nosso objeto (EF e escola pública) em si é uma abstração, se considerarmos a visão imediata e caótica do todo e entende-se que, de modo aparente, o que se materializa no seu interior (trato metodológico, pedagógico e ideológico) é um fenômeno natural/naturalizado. Para construir um movimento que vai da aparência à essência, desvelando o objeto em uma realidade concreta/pensada/elaborada, devemos considerar os determinantes constituído pelas categorias da totalidade, mediação e contradição, na intenção de chegar a uma síntese mais elaborada do fenômeno/objeto para compreender, pois, a



concretude real da atual conjuntura da escola pública e do trato pedagógico com o conhecimento da Educação Física na formação dos sujeitos constituintes da sociedade capitalista. Para nortear nossa investigação construímos as seguintes categorias de análise: Escola Publica Capitalista; Educação Física Escolar; Formação Básica.

### 3 ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: A FORMAÇÃO BÁSICA EM QUESTÃO

Para traçarmos um movimento da aparência à essência do fenômeno, compreendendo-o em sua totalidade, organizamos nosso trabalho em dois momentos a partir de nossas categorias de análise: Escola Pública Capitalista; Educação Física Escolar; Formação Básica. Num primeiro momento trazendo para cena a realidade da estrutura e função pedagógica da escola pública brasileira, situada em uma sociedade capitalista e, num segundo momento, discorrer sobre a Educação Física situada neste cenário institucional e ideológico esclarecendo as preocupações no trato pedagógico com o conhecimento para formação básica dos sujeitos sociais que constituíram e sustentam as bases deste modelo de sociedade (modo de reprodução da ordem social).

A saber, torna-se imprescindível analisar e compreender, na perspectiva histórica da realidade e da totalidade, como a escola pública configurou-se a serviço do capital no movimento de mudanças da sociedade capitalista e como o conhecimento elaborado historicamente esteve/está servindo para formar as novas gerações que estão frequentando os bancos escolares ofertados a população, ou melhor, aos filhos dos trabalhadores (FRIGOTTO, 2010a). Esclarecer quais metas para formação básica estiveram sendo pensadas pelo Estado e quem esteve pautando-as e com quais interesses. Nesse bojo, como o conhecimento da Educação Física, na forma da Cultura Corporal, esteve acompanhando as transformações sociais na preparação dos educandos nos moldes e interesses capitalistas.

Esta imprescindível relação que consideramos ao analisar e compreender a realidade social no seu conjunto constituinte e em sua trajetória está em possibilitar a construção de uma proposta<sup>4</sup> contra-hegemônica - um projeto histórico, a partir da construção e acesso ao conhecimento científico como apontam Andery *et.al* (2014) seguindo o pensamento de Marx,

O conhecimento científico adquire, em Marx, o caráter de ferramenta a serviço da compreensão do mundo para sua transformação, transformação que deve ocorrer na direção que interessa àqueles que são os produtores reais da riqueza do homem – os trabalhadores – e que por sua própria condição histórica estão em antagonismo com os detentores dos meios de produção – os donos do capital. Por isto, o conhecimento adquire, em Marx, não apenas o caráter de um conhecimento comprometido com a transformação concreta do mundo, mas também com a transformação segundo os interesses de uma classe social, e a despeito da outra. Com essa concepção perde-se, em Marx, a expectativa de se produzir conhecimento neutro, conhecimento que serve igual e universalmente a todos, conhecimento que mantenha o mundo tal como é. (ANDERY *et.al*, 2014, p. 418)

---

<sup>4</sup> Nossa intenção com este trabalho não é produzir/apresentar uma proposta contra-hegemônica de sociedade, mas, a partir do produto final e do desvelamento da realidade concreta pensada para a formação dos educandos, possibilitar o entendimento da real conjuntura para, pois, poder transforma-la a partir da produção de um novo projeto histórico.

E por fim, ao discorrermos sobre a escola pública em sua forma capitalista<sup>5</sup>, precisamos entender como o Estado, responsável pela existência da instituição escolar, se relaciona com as classes sociais em seu antagonismo de interesses, analisando como articula e formula suas políticas educacionais e à quem interessa suas finalidades nesse jogo capitalista. E esclarecer quais os motivos que levaram a exigir a universalização da escola básica, a partir do surgimento da época moderna – sociedade burguesa – no que tange a qualidade do conjunto dos conhecimentos básicos que se tornou importante para todos (SAVIANI, 2013a).

### 3.1 A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA NO CURSO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS: UM DIÁLOGO COM DERMEVAL SAVIANI

Neste primeiro ponto nos preocupamos em apresentar e discorrer sobre as mudanças na contemporaneidade da escola pública a constituir sua forma capitalista, destacando sua estrutura e os determinantes que constituem sua organização e função pedagógica, numa ideia de totalidade trazendo para discussão as esferas que agiram ou atuam sobre a instituição escolar, levando a constituir sua atual conjuntura.

Para isso, traçamos um caminho histórico percorrendo os passos das ideias pedagógicas evidenciadas por Dermeval Saviani (2005, 2012, 2013b) até chegarmos ao modelo de educação pública tal qual se encontra atualmente – com o integral compromisso do Estado – mostrarmos o movimento de constituição da escola nos moldes atuais. Como ponto de partida, iniciamos no período 1549 à 1759, especificamente no período Jesuítico. Este período, na história da educação brasileira, esteve marcado pela “educação pública religiosa”, na qual pautava um ensino nos moldes da Igreja Católica a comando da Corte Portuguesa. Era um ensino que continha um incentivo e subsídio da Coroa Portuguesa (domínio público), porém os demais elementos que compunham o ensino - condições materiais e pedagógicas, a infraestrutura, os agentes e as diretrizes pedagógicas e curriculares – eram controlados pelos Jesuítas (domínio privado). (SAVIANI, 2005).

Após esse período, com a expulsão dos Jesuítas pelo Marques de Pombal em 1759, formou-se um segundo momento na educação brasileira, a saber, a Pedagogia Pombalina 1759 à 1827. Nesta fase houve o fechamento dos colégios jesuítas e instalação das “aulas régias” mantidas pela Coroa. As “Reformas Pombalinas” eram uma estratégia de contrapor as ideias Religiosas, e estiveram pautadas pelas ideias Iluministas dando privilégio de instrução

---

<sup>5</sup> No item 3.2 iremos expor a formulação de nosso entendimento a respeito da Escola Pública em sua forma capitalista.

ao Estado, deste modo, constituindo a “educação pública estatal”. Entretanto, até então, as atribuições do Estado limitavam-se aos aspectos burocráticos, ficando a cargo dos professores os aspectos materiais, estruturais e pedagógicos. (idem, *ibidem*)

Na sequência histórica (1827 - 1890), houve um período de tentativas de se consolidar um modelo educacional que atribuísse ao Estado uma total responsabilidade pela educação nacional, na qual pudesse se instalar uma escola totalmente mantida pelo poder público e de acesso público, representado pelo império e pelas províncias. Foi então que, a partir da instituição da República, houve a possibilidade de materialização da escola pública comprometida pelo Estado para toda a população iniciando no ano 1890, em São Paulo e, posteriormente, se expandindo pelo país. Saviani (idem) torna público esta constatação da seguinte forma:

Foi somente com o advento da República, ainda que na égide dos estados federados, que a escola pública, entendida em sentido próprio [...], se fez presente na história da educação brasileira. Com efeito, é a partir daí que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população. (10)

Este novo período do cenário educacional brasileiro foi se consolidando no decorrer da história com propostas afirmativas para fortalecer um ideal de educação pública pautada por alguns requisitos de responsabilidade dos Estados, no qual podemos citar: a organização administrativa e pedagógica do sistema em sua totalidade, com a criação de órgãos responsáveis pela idealização das diretrizes e normas pedagógicas; e a organização das escolas na forma de grupos escolares com grande número de alunos, com um amplo número de professores e com uma organização e distribuição dos conteúdos em séries anuais (idem, *ibidem*).

Após a Revolução de 1930, que findou com a República Velha, criou-se o Ministério da Educação e Saúde, dando reconhecimento ao projeto de educação em âmbito nacional. A partir deste momento foi sendo estabelecida uma série de medidas e reformas no campo educacional brasileiro: foi requerido o estabelecimento de diretrizes para educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação (1934); leis orgânicas e reformas promulgadas pelo ministro da educação do Estado Novo, Gustavo Capanema (1942 e 1946); em 1947, elaborou-se um projeto que se tornou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, recebendo alterações em 1968 e 1971, sendo substituída em 1996 pela nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (idem, *ibidem*).

Após o período de 1890, com a consolidação de um novo paradigma de ensino e escola pública, emergiram do interior do sistema educacional brasileiro dois grupos de teorias

educacionais decorrentes do contexto social e das demandas que estavam sendo exigidas pelo modo de produção para que a sociedade pudesse seguir seu rumo na tentativa de socializar ao povo (ou parte dele) o conhecimento produzido. Neste cenário, as teorias vieram para esclarecer as funções específicas da escola pública e da educação considerando a relação educação-sociedade.

Para nos auxiliar na apresentação e compreensão das teorias educacionais contaremos com o auxílio de duas obras clássicas de Dermeval Saviani, *Escola e Democracia* (2012) e *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (2013b). O autor extrapola a dimensão histórica e aborda sobre as teorias educacionais num viés político-pedagógico em torno do problema da marginalização dos indivíduos por meio da educação na busca por corresponder aos interesses da classe hegemônica no poder, a saber, a burguesia. O autor organiza sua exposição em dois grupos: ‘teorias não críticas’ e ‘teorias crítico-reprodutivistas’. Assim resume o autor,

*Grosso modo*, podemos dizer que, no que diz respeito à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização (SAVIANI, 2012. p. 3)

No bojo das ‘teorias não críticas’ encontramos, no primeiro momento (meados do séc. XIX), a *pedagogia tradicional* pautada pela educação como direito de todos e dever do Estado. Nesta teoria a escola denominou-se Escola Tradicional, o ensino centrava-se no professor que detinha a iniciativa e responsabilizava-se pela exposição das lições e exercícios. A marginalidade era entendida como ‘ignorância’, a questão pedagógica girava em torno do ‘aprender’ e estava atribuída à escola a seguinte tarefa:

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 2012. p. 6)

Este modelo de escola descrito pela Pedagogia Tradicional acabou fracassando em sua missão de universalização e de combater a ignorância. Nem todos tinham acesso aos espaços escolares e os que eram educados nesta perspectiva apresentavam dificuldade de se ajustarem nos moldes da sociedade que estava em potencial de consolidação.

No final do séc. XIX, realizando duras críticas ao inadequado modelo da Escola Tradicional, surge a *pedagogia nova*, apostando na credibilidade sobre a escola e em sua

função de equalização social. Nesta perspectiva, o marginalizado não é mais o ignorante, mas o ‘rejeitado’ (desajustado e inadaptado), considerando suas diferenças em relação aos seus pares. A educação, destarte, resolveria o problema da marginalidade na medida em que cumprisse a função de ajustar e adaptar os indivíduos à sociedade, num aspecto de aceitação das diferenças e respeito à individualidade específica de cada um. A questão pedagógica estava voltada para o ‘aprender a aprender’ e a escola, denominada de Escola Nova, acabava por reconfigurar-se.

[...] a organização escolar teria de passar por uma reformulação. Assim, em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento, revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesse decorrente de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. [...]. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido. (SAVIANI, 2012, p. 9)

Contudo, este modelo de escola não alterou o panorama dos sistemas escolares por uma questão econômica. Os custos para fomento das demandas educacionais ultrapassavam os valores utilizados pela Escola Tradicional. Outro aspecto negativo desta teoria foi o “rebaixamento do nível de ensino” demandado à população menos favorecida, devido a despreocupação com o ensino por parte dos professores, fruto de uma má interpretação dos princípios pedagógicos. Todo esse contexto agravou o cenário da marginalidade, mantendo e desenvolvendo um tipo de ensino adequado aos interesses dominantes.

Para encerrarmos o primeiro grupo de teorias, Saviani nos apresenta a *pedagogia tecnicista*, que surge a partir da primeira metade do séc. XX com a exaustão do escolanovismo. Esta vertente pedagógica pautou-se pelos pressupostos “[...] da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade [...]”, tornando o processo educativo objetivo e operacional (SAVIANI, 2013b, p. 381). O elemento principal de ensino passa a ser a organização racional dos meios, deixando professor e aluno numa posição secundária e minimizando as interferências subjetivas que por ventura pudesse por em risco a eficiência do processo.

Nesta lógica, o marginalizado é o ‘incompetente’, o ineficiente e improdutivo, e a educação contribuiria para uma equalização social no que tange a formação de indivíduos eficientes, aptos para contribuir para um acréscimo na produtividade da sociedade, assim cooperando para um equilíbrio do sistema. No caráter pedagógico, a pedagogia tecnicista

centrava-se no ‘aprender a fazer’, no qual forjou uma reorganização da escola passando por um vasto processo de burocratização, havendo uma tentativa de transpor para o interior da escola o funcionamento do sistema fabril. Portanto, perdeu-se o sentido da especificidade da educação, desconsiderando o modo indireto e complexo da articulação entre escola e processo produtivo. Tal pedagogia favoreceu o agravamento da marginalidade na medida em que o conteúdo tornou-se rarefeito e aumentou o número de evasões e repetências (SAVIANI, 2013b).

Torna-se relevante compreendermos que, ao passo em que as teorias pedagógicas e a escola pública estavam a constituir-se, houve uma transformação da sociedade no que se refere ao seu modo de produção da existência (mundo do trabalho), o que acabou por pautar as relações no aspecto social, político e econômico. Inicialmente, tratava-se de uma fase do ‘Brasil colônia’, com exploração dos recursos naturais e início dos plantios (agricultura) e uma ligação muito forte com a Igreja Católica, e a educação servindo para catequizações/conversão dos índios e instrumentalização para o trabalho, o que acabou não tendo resultados, pois o modo de produção indígena não era compatível com as formas da Corte, acarretando resistência e conflito.

Na sequência sócio-histórica, com o avanço populacional e urbanização, ocorreu um processo de modernização da agricultura, principalmente na produção cafeeira, e início do período de industrialização ligado ao processo de importação, decorrente dos avanços do capitalismo e da burguesia industrial. Neste sentido, à educação cabia o papel de ajustar os sujeitos às novas necessidades do trabalho, leia-se emprego, e da sociedade. Para situar, à burguesia industrial interessava uma diminuição do analfabetismo e da ignorância para que seu domínio tivesse um campo fértil de reprodução (FRIGOTTO, 2005)

É mister esclarecer que o acesso a educação sempre foi (e ainda é) privilégios de poucos sendo constituídos, no decorrer da história e do desenvolvimento da sociedade, projetos societários que foram disponibilizando ofertas de ensino básico à população. Até os anos 1930, em pleno domínio da república velha, havia uma centralização do poder nas mãos das oligarquias agrárias, o que privou grande parte da população acessar os bancos escolares, sendo as classes populares relegadas ao analfabetismo e pouco acesso ao ensino primário (idem, ibidem).

Percebe-se, pois, que neste primeiro bloco de teorias educacionais do cenário brasileiro, a escola apresentava uma função de ‘redenção’ na sociedade, ou seja, à escola estava subordinada a missão de corrigir e atenuar as mazelas da sociedade, no que se referia à marginalização dos sujeitos que se encontravam em condições de analfabetismo, evasão e

exclusão escolar, frutos dos problemas e injustiças sociais. Estabelecia um processo de adequação aos novos moldes sociais e econômicos, partindo da singularidade de cada teoria pedagógica.

Entretanto, a partir da década 1970, iniciou-se um período de estudos e críticas ao modelo educacional dominante (tendência tecnicista), no qual se verificou que os problemas da marginalização e das injustiças eram produtos do próprio sistema educacional e da organização das escolas face a sociedade. A crítica estava atrelada a condicionantes sociais, esclarecendo a dependência da educação em relação à sociedade e concluiu que “[...] a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere.” (SAVIANI, 2012). A partir desta premissa, elaborou-se um segundo grupo de teorias onde Saviani denominou de “crítico-reprodutivistas”, caracterizando do seguinte modo,

[...] trata-se de uma tendência *crítica* porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, a estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é *reprodutivista* porque suas análises chegam invariavelmente a conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes. (SAVIANI, 2013b, p. 393)

Do interior da visão crítico-reprodutivista emergem três vertentes para esclarecer o papel da educação escolar no processo de reprodução social. Apresentaremos brevemente cada uma delas na intenção de trazer para cena o papel da escola nesta perspectiva e, neste sentido, encaminhando nossa discussão para a conjuntura atual da escola pública.

Como primeira teoria a ser esclarecida por Saviani está a *teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica*, que seguiu uma grande fundamentação dos estudos de Bourdieu e Passeron (1975 apud SAVIANI, 2013b). Os autores entendem a ‘violência simbólica’ como um jogo de forças materiais que se manifestam na educação escolar pela imposição arbitrária da cultura dos grupos dominantes aos grupos dominados, ou seja, legitima a violência ao reproduzir a cultura dominante de forma coercitiva, deste modo reproduzindo as desigualdades sociais nos interesses dominantes. Nesta perspectiva os marginalizados são os ‘grupos’ ou ‘classes’ dominadas, por não possuírem força material e simbólica (Saviani, 2012).

Na sequência, Saviani apresenta a *teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE)*, seguindo os aportes teóricos de Althusser (1970 apud SAVIANI, 2013b). Nesta linha, ao verificar as reproduções das condições de produção, logo implicando na reprodução das forças produtivas e das relações de produção existente, levou a uma organização do Estado em ‘aparelhos repressivos’ e ‘aparelhos ideológicos’. No sistema capitalista, esta



organização do AIE Escolar tornou-se aparelho ideológico dominante. Deste modo, “[...] a escola tornou-se o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção capitalistas [...]” (SAVIANI, 2013b, p. 395). Neste cenário, a marginalizada é a ‘classe trabalhadora’, ao ponto em que nas relações de produção capitalista ocorre uma expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas.

Por fim, mas não menos importante, nosso autor apresenta a *teoria da escola dualista*, inspirada nas teses de Baudelot e Establet (1971 apud SAVIANI, 2013b). A nomenclatura desta teoria esta relacionada com a divisão da sociedade em duas classes fundamentais, a saber, burguesia e proletariado, o que torna a escola dividida em duas. No interior desta teoria, o objetivo da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Devemos observar que não há uma negação da ideologia do proletariado, porém nesta relação antagônica das classes, a ideologia burguesa fica explicita e, ao mesmo tempo, reprime e ofusca a ideologia proletária. A escola acaba por possuir duas funções: “[...] contribuir para formação da força de trabalho e para inculcação da ideologia burguesa [...]” (SAVIANI, 2012, p. 25). Nesta conjuntura, a escola torna-se um duplo fator de marginalização: ao transformar o próprio trabalhador em marginal e, ao enfraquecer o movimento proletário, colocar a margem do movimento todos os que ingressam no sistema de ensino (idem).

A partir da explanação das teorias crítico-reprodutivistas fica claro a relação escola/educação e sociedade não havendo uma indissociação, o que acaba trazendo para o interior da escola os problemas sociais e corroborando para sua reprodução. No que se refere à equalização social, a educação e escola publica fracassaram, intensificando cada vez mais a marginalização e tornando-se um instrumento fundamental na sociedade capitalista ao passo em que reproduziu a dominação e a exploração.

As teorias crítico-reprodutivistas não apresentaram uma proposta pedagógica, porém trouxeram a luz do cenário educacional a explicação dos mecanismos de funcionamento das escolas da forma como se constituíam. Um mérito importante para esse grupo de teorias esteve em proporcionar um arsenal teórico para contrapor as políticas educacionais do regime militar:

Suas análises constituíram-se em armas teóricas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento da escola utilizada como instrumento de controle da sociedade visando a perpetuar as relações de dominação vigentes. Aquelas teorias foram assimiladas com caráter prático-político (SAVIANI, 2013b, p. 397)

Após esta breve apresentação do percurso histórico percorrido pela educação e pela escola pública no Brasil, encontramos duas características que merecem ser evidenciadas.

Desde o início do processo educacional no Brasil havia a necessidade de alfabetizar e educar o povo, deste modo, construindo espaços educativos que foram sendo designados de escolas (públicas/estatais). Tais espaços foram fundamentais ao passo em que proporcionavam aos sujeitos o acesso aos saberes indispensáveis a cada momento histórico-social. Tais saberes foram ressignificando-se acompanhando os rumos de transformação social, o que, portanto, pautava o processo de formação dos sujeitos conforme as exigências da sociedade e do sistema em voga com a intenção de solucionar os problemas que emergiam das relações sociais e materiais de produção. Com a falta de êxito dos sistemas educacionais surgiram tendências que passaram a questionar a lógica educacional, onde se constatou que o próprio modelo de ensino era responsável por sua falência, pois estava a reproduzir as mazelas e irregularidades da sociedade. A função da escola passou a ser questionada e sua especificidade no trato pedagógico tornou-se irrelevante devido a seus fatores externos que causavam uma defasagem formativa incapaz de reverter os rumos da exploração e desigualdade.

Entretanto, a incapacidade e impotência da escola, em reverter e combater os problemas internos e externos a ela, sempre foi de interesse de uma pequena parcela da sociedade. Partindo das palavras de Saviani citadas anteriormente e pautadas pelas críticas realizadas pelo segundo grupo de teorias pedagógicas, a escola foi um palco de fomento para imprimir a ideologia, a cultura e os valores da classe burguesa. Isso implica diretamente no cenário da luta de classes, mas de forma a não favorecer a classe trabalhadora/proletária, pois não proporcionou à ela instrumentos e conhecimentos necessários para conseguir uma ampliação cultural e intelectual para desencadear uma superação das condições existentes na realidade já citada anteriormente. E mais, o Estado acabou por legitimar a reprodução das desigualdades, pois foi/é responsável por manter e sustentar o funcionamento das escolas e por elaborar as políticas educacionais e pedagógicas que se materializaram/materializam nas práticas escolares.

### 3.2 ESCOLA PÚBLICA CAPITALISTA

Partindo da última exposição do item 3.1, encaminhamos nosso trabalho para um diálogo sobre a atual realidade da educação e da escola pública, delineando algumas análises e discussões sobre a função da escola na atualidade considerando o momento sócio-econômico brasileiro; para que/quem esta servindo o trato pedagógico com o conhecimento e quais

preocupações pautam a formação básica dos sujeitos que formam nossa sociedade nos moldes em que se encontra. Para isso traçaremos algumas relações entre o papel do Estado na atual conjuntura educacional e social, qual sua relação com o capital econômico e como estabelece as políticas educacionais. Ademais, apresentaremos nosso entendimento de Escola Pública na forma capitalista.

Como nosso objeto de análise neste tópico é Escola Pública na forma Capitalista, precisamos definir e conceituar a instituição escolar, como modo de caracterizar nosso campo de atuação e investigação, ou seja, esclarecer as “acepções” de escola (pública) que estamos nos referindo. Para isso, nos fundamentamos em Saviani (2005) quando este se refere à escola pública, trazendo para discussão o entendimento de “público”. Para caracterizar a instituição pública de ensino o autor se pronuncia da seguinte forma:

Sabemos que o público se contrapõe ao privado e, por isso, se refere também ao que é comum, coletivo, por oposição ao particular e individual. Em contrapartida, público está referido àquilo que diz respeito à população, o que lhe confere o sentido de popular por oposição ao que se restringe aos interesses das elites. (SAVIANI, 2005, p. 2)

O autor, na intenção de complementar seu entendimento, acentua o “público” ao que está referido ao Estado/Governo, isto é, “[...] órgão instituído em determinada sociedade para cuidar dos interesses comuns, coletivos, relativos ao conjunto dos membros dessa mesma sociedade [...]” (Idem. p. 2).

Ao prosseguir com caracterizações à escola pública, Saviani apresenta a ideia de outro elemento fundamental: o entendimento de “estatal”, na qual cabe ao poder público se responsabilizar plenamente pelas instituições de ensino, implicando na garantia de condições materiais e pedagógicas. Encerra seu entendimento apresentando as atribuições do Estado ao propor as condições mínimas de existência e funcionamento da escola,

Tais condições incluem a construção ou aquisição de prédios específicos para funcionamento como escolas; a dotação e manutenção nesses prédios de toda a infraestrutura necessária para seu adequado funcionamento; a instituição de um corpo de agentes, com destaque para professores, definindo-se as exigências de formação, os critérios de admissão e a especificação das funções a serem desempenhadas; a definição das diretrizes pedagógicas, dos componentes curriculares, das normas disciplinares e dos mecanismos de avaliação das unidades e do sistema de ensino em seu conjunto. (idem, p. 4)

Podemos perceber que na constituição conceitual da escola pública há uma complexidade de elementos que formam uma totalidade rica e dependente que cooperam para seu funcionamento na intenção de proporcionar a população o acesso ao acervo cultural. Porém, precisamos esclarecer que no processo histórico de formação da escola pública no

Brasil seu caráter “público” nem sempre se referiu a gratuidade e ao acesso imediato da população, havia uma percepção do caráter “público” ao que se tratava no sentido de “ensino coletivo”, mesmo sendo de controle e iniciativa privada.

A partir da caracterização de Escola Pública exposta acima, percebe-se uma aparente neutralidade referente aos aspectos ligados aos serviços/relações públicas e ao Estado/sociedade, dando a entender que a tarefa do Estado em nossa sociedade é somente oferecer à população os serviços básicos indispensáveis, neste caso, para a área da educação e de cuidar dos interesses comuns. Todavia, precisamos entender qual o papel do Estado numa sociedade capitalista e como ele se relaciona com o capital econômico no interior da luta de classes, deste modo iniciando uma compreensão de como se configura a escola pública capitalista em sua totalidade considerando seus determinantes e contradições, e a serviço de quem ela está.

Com a intenção de adjetivar a sociedade capitalista ou modo de produção capitalista, à qual estamos inseridos e que possui um projeto de escola que atende suas necessidades, trataremos alguns elementos que foram sendo fundamentais para formulação deste modelo de sociedade ao longo da história. Como apresenta Marx e Engels (1999), a sociedade capitalista ou burguesa emerge da superação do modo de produção anterior à ela – feudalismo – e organizou-se em duas classes fundamentais:

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não suplantou os velhos antagonismos de classe. Ela colocou no lugar novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta.

Entretanto, a nossa época – a época da burguesia – caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais em dois vastos campos opostos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e proletariado. (MARX e ENGELS, 1999. p. 8)

Os elementos constitutivos do modo de produção feudal – manufatura - foram sendo insuficientes, dando lugar às maquinarias da produção industrial, surgindo os burgueses modernos no comando de grupos de trabalhadores e detentores dos meios de produção. Neste sentido, se consolidou uma nova forma de exploração do homem pelo homem, surgiu uma nova relação sócio-econômica de produção, pautada pela compra da força de trabalho e produção de excedente, a partir da propriedade privada dos meios de produção (MARX e ENGELS, 1999). Este fenômeno se expandiu com a Revolução Industrial (1776 - 1830),

Após a Revolução Industrial, a sociedade burguesa atingiu sua maturidade e amadureceram também as suas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. O modo de produção capitalista tem em sua essência uma nova forma de exploração do homem pelo homem: do trabalhador, a burguesia compra apenas a força de trabalho. Como a utilidade desta é apenas uma, produzir; e como ela possui uma propriedade única entre as mercadorias, que é a de, empregada adequadamente, produzir um valor maior do que ela própria vale, o burguês que comprou a força de

trabalho tem, ao final do mês, um valor maior do que aquele que paga ao trabalhador sob a forma de salário. Esse valor maior é a mais-valia. (LESSA, 2011, p. 63)

Neste processo de exploração do homem pelo homem, na busca pela produção e acumulação de riquezas (vais-valia) seguindo as leis do mercado em que tudo é reduzido a mercadorias, na qual uma classe – burguesa – detém a propriedade privada dos meios de produção e outra classe – proletária – detém e vende sua força de trabalho (na forma de mercadoria), as relações sociais se estabeleceram como forma de enriquecimento pessoal para a burguesia.

Nessa lógica da contradição de classes e exploração do trabalhador, houve a ocorrência de antagonismos de interesses impossíveis de serem conciliados e/ou de terem uma solução comum, pois “[...]a classe dominante tem que explorar o trabalhador, este não deseja ser explorado [...]” (LESSA, 2011, p. 53). É nesse bojo de exploração e antagonismos de classe que surge a figura do Estado como conciliador de classes, porém seu surgimento deu-se anterior ao modo de produção capitalista. Vejamos como essa relação foi sendo estabelecida até chegarmos ao atual Estado Burguês.

Para podermos contextualizar o surgimento do Estado, tomaremos como ponto inicial os modos de produção anteriores ao capitalismo (asiático, escravista, feudal). Nestes contextos já havia a divisão social em classes e existia, ademais, uma forma primitiva de exploração do homem pelo homem. Havia a incidência das classes dominantes se apropriarem da riqueza produzida pelas classes dominadas por via de impostos recolhidos por coerção. Para seguirem com a exploração dos trabalhadores, os grupos dominantes criaram uma organização social com novos papéis sociais, surgindo os funcionários públicos (burocracia, polícia e militares) e as leis, consolidando a existência do Estado e do Direito – o primeiro num aspecto político, legitimando a exploração e o segundo surgiu como forma de conter a luta aberta entre as classes, evitando uma guerra civil (LESSA, 2011).

O Estado, em sua gênese histórica, é inerente ao antagonismo de classes, brota numa estratégia de legitimar o poder de exploração de uma classe sobre a outra, fazendo naturalizar as relações construídas pelos interesses da classe dominante. Em decorrência disto, aponta Lenin (2007),

O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis. (LENIN, 2007, p. 27)

A existência do Estado com a aparente forma de conciliador de classe não é um produto externo a sociedade. Ao passo em que a sociedade foi evoluindo, mudando suas formas de relação e produção da existência, houve a necessidade de um órgão responsável a dar continuidade ao curso ou a ordem social que estava sendo estabelecida e que estava sendo ameaçada devido aos conflitos de classes. Tal responsabilidade transferiu ao Estado uma ideia de superioridade para com a sociedade, como explica Engels (2018),

O Estado não é, pois, de modo algum um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro. Tampouco é “a realidade da ideia moral” nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É, antes, um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento. É a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-la dentro dos limites da “ordem”. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e que se distancia cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 2018. p. 208)

Resumindo a origem e a função do Estado em seus estágios primitivos, já encaminhando nossa discussão para o Estado Moderno/Burguês, segue as palavras de Engels,

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o Estado moderno representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado. (ENGELS, 2018 p. 211)

Engels, ao resumir as relações de poder e exploração legalizadas pelo Estado Moderno, expõe a atual situação do Estado Capitalista, servindo de auxílio para encobrir as manobras capitalistas na busca pelo acúmulo de riqueza a qualquer custo.

Antes de ampliarmos a explanação sobre o Estado Capitalista, torna-se importante discorrermos sobre outro elemento fundamental na legitimação da exploração: a Democracia Burguesa. Ela, assim como o Estado, é uma criação burguesa que em seu sentido moderno é a forma mais desenvolvida de política que uma sociedade movida pela acumulação privada poderia possuir. A Democracia Burguesa possui como característica fundamental a concepção de ‘igualdade’ entre os sujeitos, desconsiderando as desigualdades. Porém, como sabemos, na luta de classes o burguês é muito mais poderoso, caindo por terra a igualdade entre os indivíduos, logo, portanto, a política de igualdade pautada pela Democracia Burguesa nada

mais é do que uma forma de liberdade para o capital explorar a força de trabalho (LESSA, 2011).

Desta forma, há uma relação de simbiose entre o Estado Moderno/Capitalista e a Democracia Burguesa. Ambos, criados pela classe dominante, relacionam-se entre si e por si para legitimar, legalizar e reproduzir as relações de exploração entre as classes sociais, consolidando um instrumento providencial a serviço das elites.

Lessa (2011), seguindo o pensamento de Marx, distingue o Estado Burguês dos demais Estados num aspecto fundamental: a partir da ideia de igualdade política e jurídica entre os sujeitos, há uma reprodução das desigualdades. O autor esclarece esse pensamento na seguinte passagem:

[...] o Estado Capitalista afirma a igualdade formal, política e jurídica, com o objetivo real e velado de manter a dominação da burguesia sobre os trabalhadores. A igualdade burguesa, tal como a democracia burguesa, nada mais é do que a máxima liberdade do capital para explorar os trabalhadores. E o Estado Burguês, por mais democrático que seja, será sempre um instrumento especial de repressão contra os trabalhadores. (idem. p. 85)

E, finaliza o pensamento apontando a possibilidade de supressão da própria democracia ao passo em que essa se apresentar ameaçada, ou melhor, quando os “direitos” de exploração da burguesia estiverem correndo riscos devido ao movimento contra-hegemônico da classe trabalhadora:

Por isso, todas as vezes que os conflitos ameçarem a burguesia, o Estado intervirá para garantir o poder dos capitalistas sobre os trabalhadores; muitas vezes, inclusive, abolindo a própria democracia burguesa. Marx tem toda razão quando afirma que a democracia burguesa apenas funciona democraticamente quando assim interessa à classe dominante. Quando for do interesse dos capitalistas suspender a ordem democrática para melhor reprimir os trabalhadores, assim será feito. (idem. p. 86)

Podemos constatar, a partir das explicações acima, que a ideia de neutralidade do Estado, na sociedade capitalista, esta a face da democracia. Estado e Democracia trabalham e cooperam entre si para o funcionamento e ordenamento da sociedade em sua totalidade, dando a impressão de prestação de serviços para toda a população ao passo em que o Estado legitima a exploração de uma classe sobre a outra, dando suporte para o andamento do curso/ordem social evitando ou amenizando os conflitos que emergem do antagonismo de classes. E a Democracia, por sua vez, imprime a ideia de igualdade, no aspecto político e jurídico à todos os sujeitos, ao passo em que mascara e/ou encobre as desigualdades e o jogo de poder entre as classes.

Após apresentarmos de forma sucinta a gênese e características da sociedade capitalista, do Estado Capitalista e da Democracia Burguesa retomamos a discussão sobre a

escola pública. Têm-se uma escola pública mantida pelo Estado - como bem esclareceu Saviani, o Estado sendo burguês/capitalista e estando a serviço da classe dominante - como esclareceram Engels, Lenin, Lessa seguindo Marx - logo temos uma *escola pública capitalista*, que esta servindo ao capital, ou seja, uma escola produzida pelo capital, estando a serviço de seus interesses e mantida com dinheiro público.

A partir das acepções de escola pública apresentada anteriormente por Saviani (escola pública e escola estatal), por entendermos que a escola é uma instituição pertencente ao Estado, e este, por sua vez, presta serviços à população ou ao povo, mas sempre atendendo as demandas do capital e da classe dominante, legitimando a exploração e a desigualdade, trabalharemos com a acepção e a concepção de Escola Pública Capitalista.

Para esclarecer: a escola pública, em sua forma capitalista, origina-se a partir das formas/condições materiais de produção da existência da sociedade capitalista. Ela é um produto historicamente determinado a partir da decorrente evolução das relações sociais de produção capitalista.

Nas minhas pesquisas cheguei à conclusão de que as relações jurídicas, assim como as formas de Estado, não podem ser compreendidas por si mesmas, nem pela evolução geral do espírito humano, inserindo-se, pelo contrário, nas condições materiais de existência. [...] na produção social de sua existência os homens estabelecem relações, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral (Marx, 1977).

Podemos, pois, determinar que a escola pública, na forma capitalista, é um dos elementos que contribui para a permanência da sociedade capitalista, no momento em que dispõe de determinações que produzem as condições materiais de existência deste modo de produção. A Escola Pública Capitalista dispõe de instrumentos e mecanismos que estão servindo de suporte para o capital de várias formas, em especial, na sua forma mais específica: trato com conhecimento e formação da classe trabalhadora para produção de recursos indispensáveis ao mercado.

Quando uma instituição é historicamente produzida por um dado modelo de sociedade, esta se expressa de forma a compactuar com suas características, possuindo como princípio e finalidade a manutenção da ordem desta sociedade. Neste sentido, Frigotto apresenta a seguinte propensão de Escola Pública Capitalista:

[...] a escola enquanto instituição que se insere no interior de uma formação social, onde as relações de produção capitalista são dominantes, tende a ser utilizada como uma instância mediadora, nos diferentes níveis, dos interesses do capital. [...] Numa



sociedade organicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos, não há interesse por uma escolarização que nivela – em quantidade e qualidade – o acesso efetivo do saber. (FRIGOTTO, 2010<sup>a</sup>, p. 202)

Nas palavras do autor, a escola se encontra em uma condição de mediadora no processo de produção da existência da sociedade capitalista. Sua mediação se refere ao processo de escolarização, ou seja, de formação básica dos educandos para tornarem-se úteis aos interesses e serviços do capital. Por isso, precisamos entender como a escola esteve desenvolvendo o processo formativo dos educandos, como está sendo realizado o trato com o conhecimento para formar os novos sujeitos que constituíram as bases da sociedade capitalista na atualidade, ou seja, qual é a nova roupagem da Escola Pública Capitalista? Para isso, nos debruçaremos em apresentar, no próximo item, três aspectos que juntos constituem a atual função da educação/escola a serviço do capital, no caráter econômico e mercadológico, seguindo as bases do “neoprodutivismo” e na lógica neoliberal. São eles: *teoria do capital humano, pedagogia do aprender a aprender e pedagogia das competências*.

### **3.2.1 A Escola Pública Capitalista: A bases neoprodutivistas e neoliberais da educação para (re)produção do capital**

Para situarmos a nova roupagem da escola no Brasil, devemos iniciar pelo âmbito internacional, especificamente no que tange as reformas político-econômicas que pautaram as novas bases para se pensar a educação. A partir da metade do século XX iniciou uma preocupação com os novos caminhos da produção material da existência social que andava a passos largos para uma nova característica pautada pelos avanços da tecnologia e informática (SAVIANI, 2013b), e com o processo de desenvolvimento e eliminação das desigualdades via investimento em educação (FRIGOTTO, 2010b) buscando a concretização de uma guinada e reestruturação econômica.

A elaboração sistematizada da *teoria do capital humano* teve sua gênese a partir dos anos 1950, nos Estados Unidos, no grupo de estudos sobre ‘desenvolvimento’ coordenado por Theodoro Schultz. Nos estudos do grupo, o objetivo era descobrir e esclarecer as variações no desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países na tentativa de realizar um processo de equalização social e instaurar um ‘milagre econômico’. Para isso, a ideia central era um acréscimo na instrução e educação para, deste modo, gerar um acréscimo na produção, ou seja,

[...] a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral de desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. (FRIGOTTO, 2010b, p. 44)

A manifestação desta teoria, principalmente nos países da América-latina e terceiro mundo, deu-se por meio dos diferentes documentos dos grandes centros internacionais e nacionais – BID, BIRD, OIT, FMI, UNESCO, USAID, UNICEF, CEPAL – que pensavam e reproduziam ideologicamente os interesses do grande capital. Essa teoria inicia sua trajetória no Brasil nos anos 1960 e 1970, onde a educação se transferiu de uma esfera de prática social que desenvolvia conhecimentos, habilidades e valores, que estavam articulados com as necessidades das classes, para um reducionismo de caráter economicista e fator de produção, ou seja, a educação passou a possuir uma tarefa técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Nesta lógica, a educação passou a ser pensada, sistematizada e integrada no/pelo viés econômico com foco no desenvolvimento e na capacidade produtora de trabalho (idem).

O que cabe aos limites deste trabalho é entender como os pressupostos e finalidades desta teoria foram sendo materializadas no interior da Escola Pública Capitalista, quais preocupações passaram a pautar o processo de formação dos educandos e como o trato pedagógico do conhecimento foi sendo modificado para garantir e assegurar as demandas da nova sociedade pensada pelo e no capital humano, na qual, como apontam Antunes e Pinto (2017, p. 101), estava desenvolvendo “[...] uma forma de reprodução ideológica que concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista e neoliberal”.

Para Dermeval Saviani (2013b), os motivos que levaram a uma reestruturação sócio-econômica, citada anteriormente, e se pensar novas formas de organização e produção capitalista, foi a partir da crise de 1970, levando à uma reconfiguração das bases técnicas de produção conduzindo a substituição do fordismo pelo toyotismo, ou seja, despreendendo do modo de produção que seguia uma tecnologia pesada de base fixa e de produção em larga escala com acúmulo e padronização de produtos para uma forma de produção que seguiu uma tecnologia leve, com base em uma microeletrônica flexível, produtora em pequena escala e diversificada.

Ao pensarmos na relação educação-trabalho, as características do modo toyotista de produção exigiu um novo tipo de trabalhador, o que demandou uma reconfiguração da escola e do trato pedagógico. Assim como Saviani, entendemos que as novas demandas do mercado

foram reiterando a importância da Escola Pública Capitalista, forjando uma escolarização nos moldes da ‘flexibilização’ e da ‘polivalência’ com domínio nas formas gerais e abstratas de conceitos, contribuindo para um processo econômico-produtivo característico da *teoria do capital humano*. O autor menciona a relação da teoria com a educação do seguinte modo:

[...] a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. A escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual. (SAVIANI, 2013b. p. 429)

As ideias de “[...] assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e individual [...]” eram algumas das finalidades do grupo de Shultz ao sistematizar a *teoria do capital humano* apresentada por Frigotto (2010b), ao se preocuparem com o desenvolvimento social e econômico atribuindo à educação a tarefa fundamental de gerar a força de trabalho que iria contribuir para uma melhora das condições sócio-econômicas proporcionando uma equalização social e diminuição das desigualdades.

Porém, ao elaborar uma teoria (capital humano) que pautaria a educação pelo viés econômico que serviria para aumentar a produção capitalista no interior de uma forma de produção, acabou por transformar a educação e a força de trabalho em “capital”. Com isso, a formação desta força de trabalho passou a ser empreendida na forma pragmática, utilitarista e seguindo o caminho da razão instrumental, como bem apresentam Antunes e Pinto (2017).

A força de trabalho apregoam os entusiastas dessa corrente, teria deixado de ser apenas uma capacidade homogênea de operar equipamentos e executar tarefas. Ela compreende um conjunto de saberes-fazeres específicos, de habilidades, destreza, conhecimento 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. (p. 101)

Os autores concluem, pois, que as novas roupagens da educação do capital humano carregaram consigo, “[...] uma escola (e uma ”educação”) flexibilizada para atender as exigências e aos imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho ‘polivalente’, ‘multifuncional’ e flexível” (ANTUNES e PINTO, 2017, p. 104).

No interior do processo histórico, encaminhamos nossa trajetória para o final do século XX, mais precisamente nos anos 1990. Nesse período entraria como chefe de governo brasileiro Fernando Henrique Cardoso que representaria um governo de centro-direita, na qual apresentava como meta construir um projeto hegemônico de longo prazo estando subordinado

às ordens da mundialização do capital. Os pressupostos apresentados pelo projeto econômico-social de Fernando Henrique estavam pautados pela doutrina dos mecanismos internacionais, em especial pelo ‘Consenso de Washington’, que pautaram uma reforma na estrutura do Estado brasileiro para deixar o Brasil mais suscetível às ordens do mercado (FRIGOTTO, 2005).

No período em voga, se inseria e diluía no Brasil uma onda neoliberal que estava em curso nos demais países da América-latina e que emergiu do interior das reuniões de Washington. Essa ideologia neoliberal se apresentou como uma ameaça aos serviços públicos, pois, seguindo as premissas de Apple – ao preocupar-se em compreender a lógica do neoliberalismo para se opor à ela e lutar por uma escola de qualidade para todos – se tratava de uma reestruturação institucional e assegurava que o Estado deveria servir aos interesses de negócios, tornando os serviços e bens públicos algo que pudesse ser comprado e vendido e os sujeitos deveriam ser convencidos a comprá-los, transformando tudo em mercadoria, incluindo neste pacote a educação pública (APPLE, 2005).

No contexto das ameaças proferidas ao Estado e ao setor público, o ‘Consenso de Washington’ designou uma série de reformas<sup>6</sup> para os países da América Latina que foram apontadas por Saviani,

No que se refere à América Latina, o consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhista e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos. (SAVIANI, 2013b, p 428)

Com a propensão de minimizar a iniciativa do Estado com a intenção de dar mais mobilidade ao mercado - aspecto característico do modelo neoliberal - a lógica econômica que estava centrada no coletivo passou a dar ênfase ao privado, ao particular e ao sujeito. Isso, conseqüentemente, interferiu no processo educativo dos futuros trabalhadores. O Estado desloca-se para segundo plano no processo de formação básica e o indivíduo passa a assumir

---

<sup>6</sup>Nota-se que no âmbito das reformas de Estado, atualmente estão em curso, e algumas até aprovadas, as Reformas Trabalhista, da Previdência, da Terceirização e, no que se referem ao campo educacional, as Reformas do Ensino Médio e a proposta de Base Nacional Comum Curricular. Isso indica que o curso das reformas impostas ao Estado Brasileiro nos mandatos de Fernando Henrique está sendo foco de atenção de nossos representantes políticos, mas que estão representando, de forma mais consistente, as ordens da iniciativa privada e do capital, principalmente internacional.

as responsabilidades na busca pelo conhecimento indispensável à sua qualificação para os postos de trabalho.

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. (SAVIANI, 2013b.p.430)

Essa nova organização sócio-econômica centrada no sujeito apresenta um mercado de trabalho instável e flexível, na qual segue o que foi exposto sobre a lógica toyotista de produção e que, desta vez, impõe ao sujeito autônomo - nesta lógica neoliberal e individualista, empresário de si mesmo – uma busca por conhecimentos e formação que possibilitem estar preparado para ingressar no mercado. Entretanto, o mercado de trabalho apresenta uma esfera de emprego vulnerável e suscetível a drásticas mudanças, portanto o trabalhador deverá estar preparado para assumir novos postos e novas tarefas/atividades de labor. Deste modo, a escola – por meio dos parâmetros e diretrizes curriculares e BNCC - acaba por assumir duas novas propostas pedagógicas com intenção de preparar o novo trabalhador, que por sua vez servirá ao capital na concepção produtivista e empresarial (FRIGOTTO, 2005), a saber, *pedagogia do aprender a aprender* e *pedagogia das competências*.

Como pudemos assinalar, as reformas e propostas pensadas para a educação brasileira estiveram pautadas pelos interesses dos grandes centros internacionais e pelos interesses do capital econômico. Ao passo em que a sociedade foi evoluindo e tornando-se mais complexa, novas formas de produção da existência e da manutenção do capitalismo foram emergindo ou sendo forjadas no interior das relações sociais de produção e, como as formas de produção/trabalho pautam os pressupostos educativos, ou seja, trabalho-educação é indissociável, novas formas de pensar a escola foram apresentadas e inseridas da realidade dos sujeitos.

Ao evidenciarmos as novas demandas e organização das relações de trabalho traçadas pela flexibilidade, instabilidade/incerteza e centralização no sujeito, há a necessidade de pensar uma educação que construa um indivíduo que tenha a capacidade de estar sempre se

atualizando e tenha liberdade, autonomia e iniciativa, forjado por uma escola flexível (LAVAL, 2004). O autor - ao realizar uma análise mais abrangente das influências do modelo neoliberal sobre a escola, a partir de documentos elaborados por grandes órgãos do mercado internacional – detectou que o que interessa aos empregadores são trabalhadores/assalariados que detenham a capacidade de estarem “aptos a se formar” (idem, p. 16). Deste modo, a escola deveria contribuir tanto para o desenvolvimento do aluno/trabalhador quanto para a empresa.

Para produzir esses assalariados adaptáveis, a escola em si, a reboque do mercado de trabalho, deveria ser uma organização flexível, em permanente inovação, respondendo tanto os desejos muito diferenciados e variáveis das empresas quanto as necessidades diversas dos indivíduos. [...] Não se trata apenas de aumentar os níveis de competência dos assalariados, é necessário, ainda, que toda a educação recebida tenda a levar melhor em conta o ‘destinatário do serviço’, a saber, a empresa. Em uma sociedade de mais em mais marcada pela instabilidade das oposições, sejam elas profissionais, sociais ou familiares, o sistema educativo deveria preparar para situações de ‘incerteza’ crescente. (idem. p. 16)

As incertezas mencionadas acima se referem às mudanças na sociedade e no mundo do trabalho, sempre em grande dinâmica e instabilidade. Essas novas situações levam a estabelecer um “aprender a aprender” que se manifesta na forma de “[...] aprender a estudar, a buscar conhecimentos [...]” (SAVIANI, 2013b. p. 431). Essa nova pedagogia de ensino relembra a ideia pedagógica da Escola Nova, exposta no item 3.1, porém o “aprender a aprender” do escolanovismo “[...] significava adquirir a capacidade de buscar conhecimento por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como organismo que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social.” (idem, p.432). O “prender a aprender” da versão neoescolanovista, “[...] liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade [...]” (idem, ibidem), ou seja, a escola deveria capacitar o aluno para aprender a vida toda, mas não seria um processo de aprendizagem com caráter de atualização de conhecimentos específicos que estariam ultrapassados levando em consideração a provisoriedade do conhecimento, pelo contrário, seria, pois, um aprendizado de algo novo a cada instante de mudança e instabilidade social/produtiva/econômica, sempre na tentativa de estar preparado para pleitear as mais variadas e imprevisíveis formas de emprego.

Essa visão, que pautou os novos rumos da educação, esteve orientada pelo ‘Relatório Jacques Delors’, na década de 1990, publicado em 1996 num documento da UNESCO. O objetivo do relatório foi apresentar as linhas orientadoras para educação mundial no século XXI, expressando a ideia de “educação ao longo da vida” (DELORS, 2010.p. 12), chegando ao Brasil em 1998 e no mesmo instante servindo de base para se pensar as políticas

educacionais expostas por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo MEC, sendo base para organização dos currículos escolares do país (SAVIANI, 2013.p. 433).

Tais políticas educacionais apresentam-se como prévias-ideações para que as metas e os interesses dos grandes centros capitalistas tornem-se objetivados no interior das escolas por meio do processo de formação dos educandos. Em relação ao papel da escola e do conhecimento, no que tange especificamente à formação de um trabalhador aprendiz por toda a vida, encontramos em Laval (2004) algumas proposições que vão ao encontro de nosso entendimento, quando o autor se refere ao ensino escolar, sendo:

[...] cada vez mais, visto como uma “formação inicial”, quer dizer preparatória à formação profissional e assim, apta a receber, legitimamente, em “feedback” suas injunções, especialmente em matéria “comportamental”. A escola está presente para assegurar um tipo de acumulação primitiva de capital humano. A cultura geral não deve mais ser guiada por motivos desinteressados quando, na empresa, não é mais uma especialização muito restrita que é solicitada, mas uma base de competências necessárias ao trabalhador polivalente e flexível. (idem. p. 46)

E segue o autor sobre as finalidades do acesso a cultura e seus indicativos,

A “formação inicial”, devendo servir à aquisição de uma “cultura” de base em função de motivos profissionais amplamente compreendidos, reclama uma pedagogia governada pelos imperativos da inserção profissional, da comunicação em grupo, da apresentação pessoal e, sobre tudo, da resolução de problemas em situação de incertezas. (idem, ibidem)

Esses pontos apresentados pelo autor ilustra a guinada do modelo taylorista/fordista de produção para o modelo toyotista, na qual não serve mais uma especialização particular e restrita, mas uma amplitude e generalização de informações e conhecimento que acaba por atacar diretamente os saberes produzidos a serem tratados no interior da escola, reduzindo o nível cultural em prol da sobrevivência em meio às incertezas e flexibilidades do mercado e na busca pela eficiência quando neste se insere.

Na direção do mercado flexível, em decorrência da pedagogia do “aprender a aprender”, emerge a “pedagogia das competências” com ligação direta ao mercado e aos atributos indispensáveis para a funcionalidade na empresa. Saviani (2013b) entende que a “pedagogia das competências” é outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, tendo como tarefa “[...] dotar os indivíduos comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas.” (p. 437).

Neste viés, a escola acaba alterando o comportamento dos indivíduos em sua totalidade, pautando uma formação que terá como produto um sujeito que apresentará padrões de um cidadão e um trabalhador que se moldará conforme as oscilações da sociedade e do

mundo do trabalho. O ensino estará centrado em competências que darão suporte para enfrentar as tarefas da empresa e do contexto social em que o sujeito vive.

Para entendermos o real sentido do ensino por competências, Laval (2004) nos apresenta alguns significados desta forma de ensinar, na qual se liga diretamente com a exigência da eficácia e flexibilidade solicitadas pela produção, para ele a competência remete-se a um

[...] conhecimento inseparável da ação, ligado a um *savoir-faire* que depende de um saber prático ou de uma faculdade mais geral, que o inglês designa pelo termo “agency”. Dessa maneira, designa-se capacidade em realizar uma tarefa com a ajuda de ferramentas materiais e/ou de instrumentos intelectuais. Um operador, um técnico, um homem de arte possuem competências profissionais. Nesse sentido, a competência é aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva. (idem, 55)

Podemos perceber que todo esse processo formativo dos educando que se materializa na escola e que apresenta um empobrecimento no acesso à cultura, constrói um indivíduo que irá facilmente se adaptar à lógica do mercado e à sociedade burguesa. É nesse sentido que Escola Pública Capitalista consolida sua função na tarefa de manter a existência da sociedade nos moldes capitalista, ao passo em que ‘educa’ um sujeito que deverá ser “útil na organização produtiva”, ou seja, na lógica capitalista o sujeito deve ser funcional e corroborar com a exploração e desigualdade. A escola, nesta lógica, não provém de instrumentos que poderão formar um indivíduo capaz de realizar uma leitura crítica da sociedade e, logo, poder transformá-la. A Escola Pública Capitalista acaba, portanto, por ser conivente com a barbárie social que se manifesta.

A capacidade adaptativa dos sujeitos à lógica do capital e as mudanças e oscilações – decorrentes das crises – é uma característica fundamental da “pedagogia das competências”. A produção de um sujeito que desempenhe tais características advém do conhecimento adquirido na escolarização.

Gilberto Souza - ao realizar uma análise das atuais condições da educação e das políticas educacionais no mundo da mercantilização no cenário brasileiro – desmascara o real sentido do conhecimento tratado pela pedagogia das competências. O autor explica que competência não é sinônimo de conhecimento, este último torna-se apenas um instrumento para aquisição da primeira. Assim expressa o autor:

Se a ciência – o saber do aprender a aprender – não é mais o centro da atividade escolar, devendo os programas – leia-se os conteúdos – serem reduzidos; a escola deve formar ou desenvolver no aluno as competências, sendo o conhecimento apenas um instrumento para tal fim (SOUZA, 2017, p. 79)



Seguindo nas palavras do autor, “[...] a escola deve formar por competências, não para conhecimentos; formar para competências implica formar por competências, uma vez que competência não é conhecimento – sic!” (idem.p.80). Como consequência disso, há um esvaziamento de conhecimento que poderiam ser o horizonte da transformação e superação da realidade social, mas possui a finalidade de servir para formação de sujeitos “[...] dóceis e conformados com sua condição, sempre dispostos a aprender a aceitar novas maneiras e métodos de exploração de seu próprio trabalho pelos detentores do capital.” (idem.p.81). E por fim, define o autor, “[...] a escola tornou-se o lugar privilegiado para formação do exército industrial de reserva, deixando de ser o lugar para socialização do conhecimento e da cultura universais.” (idem, ibidem).

Entendemos que a formação de um exército de reserva seja fruto das exigências do desenvolvimento material da sociedade capitalista, em sua forma mais complexa, nos moldes das inovações tecnológicas e informatizadas. Isso implica no trato com o conhecimento na formação básica dos educandos, que está pautando uma qualificação para o trabalho com características gerais, com rapidez de raciocínio e adaptação. A justificativa do caráter de esvaziamento da escola ao deixar de ser um local de socialização da cultura e do conhecimento é justamente os limites do processo produtivo, ou seja, no momento em que as demandas do processo de produção das bases materiais de existência da sociedade exigem um determinado tipo/perfil de trabalhador, a escola deverá se adequar à tais exigências.

Neste sentido, percebe-se que a escola esteve sempre *atrás* no desenvolvimento histórico da sociedade, sempre tendo que se adequar as demandas da produção social e, deste modo, pensar o processo formativo para produção da força de trabalho. O que ocorre é um processo de desenvolvimento *a priori* da sociedade – sua complexidade, as mudanças no mundo do trabalho, as exigências do capital financeiro/econômico, principalmente internacional – para depois haver uma mudança no processo educativo/formativo, numa estratégia de adequação à lógica, nunca para uma superação ou transformação desta.

Podemos ponderar, após discorrer sobre o processo histórico da escola pública – seguindo o curso das teorias pedagógicas e da constituição de sua forma capitalista – que seu desenvolvimento percorreu caminhos que seguiram interesses externos à ela, ou seja, havia/há uma dependência de algo externo a escola para ditar os rumos de seu desenvolvimento. Nessa relação de dependência preponderaram as relações do Estado/burguesia com a Escola Pública Capitalista, o que acentuou os limites da formação e ao acesso ao conhecimento, configurando o que Gaudêncio Frigotto (2010a) adjetivou de *desqualificação da escola* para a classe trabalhadora. Para o autor,

a estratégia burguesa em relação à prática educativa escolar não consiste apenas na negação do saber socialmente produzido pela classe trabalhadora, senão também, da negação ao acesso do saber elaborado, sistematizado e historicamente acumulado. A desqualificação da escola para a classe trabalhadora consiste exatamente na simples negação da transmissão deste saber elaborado e sistematizado ou no aligeiramento desta transmissão. (FRIGOTTO, 2010b, p. 225)

No interior desta desqualificação da escola, que percorreu todo um processo histórico de constituição seguindo princípios externo à ela, houve a omissão do acesso ao nível mais elevado de conhecimento pelos educando – filhos dos trabalhadores – mantendo uma forma sutil de precarização no ensino, contribuindo para legitimar a marginalização e manter a divisão de classes por meio da “[...] improdutividade produtiva [...]” da escola (idem). Noutras palavras, a sociedade burguesa, com fomento do Estado, formou uma escola que na sua forma imediata é improdutiva (nada produz no sentido de qualificação/emancipação humana e cultural), mas na forma mediata é produtiva (produz capital humano, com precária formação para servir ao mercado/capital), o que nosso autor caracterizou de “produtividade da escola improdutiva”.

Nosso objetivo, até então, foi apresentar o curso de desenvolvimento da escola pública no Brasil, esclarecendo algumas questões sobre a sua forma capitalista, sistematizando – seguindo as categorias de análise do método dialético – os determinantes que foram constituindo este tipo de escola que esteve/está presente em nossa sociedade, trazendo para cena os interesses que pautaram/pautam o pensamento pedagógico e os objetivos da escola com suas mediações e contradições. Para encerrarmos este item, gostaríamos de enfatizar que a escola pública na forma capitalista é uma produção histórica que percorreu todo um processo de constituição, incorporando as características e princípios da sociedade capitalista. Sendo assim, do mesmo modo em que a sociedade capitalista é caracterizada pela luta de classes e disputas antagônicas de interesses, a escola também é um local de disputa.

Concordamos com Frigotto (2010a) quando proferi que a escola “[...] não é por natureza capitalista [...]” e, deste modo, “[...] por não ser inerente ou orgânica deste modo de produção, pode articular-se com outros interesses antagônicos ao capital [...]”(p. 35). Em outra passagem, o autor amplia esse entendimento no interior da contradição das relações sociais,

A contradição consiste no fato de que não é da natureza da escola ser capitalista, senão que por ser o modo de produção social da existência predominantemente capitalista, tende a mediar os interesses do capital. Por não ser, então, de natureza capitalista, esta mediação pode articular os interesses da classe trabalhadora, contra o próprio capital. Por isso a luta pelo controle da escola é uma luta pelo acesso efetivo ao saber elaborado – saber que é poder – historicamente sistematizado e acumulado, e pôr sua articulação aos interesses de classe. (idem, p. 249)

Este trecho final nos traz um sentimento de esperança para transformação da lógica da escola pública e, conseqüentemente, da sociedade. Articular a escola aos interesses da classe trabalhadora seria o início para uma ruptura com a dependência externa da escola, o que daria autonomia à prática escolar/pedagógica, deste modo, pautando uma educação/escolarização que trataria o conhecimento com a intenção da/para formação humana e emancipatória, oposta à ordem capitalista. Por fim, possibilitando aos educandos acesso ao acervo cultural produzido pela humanidade pautando uma formação intelectual, crítica, artística, corporal indispensável para seu processo de humanização. E, deste modo, corroborando para romper com o paradigma de que a escola deva servir ao capital e ser responsável pela solução dos problemas inerentes ao mercado, mas servir para suprir as necessidades dos trabalhadores e para transformar/formar uma sociedade mais humana, onde educação e trabalho estejam disponíveis para os interesses do sujeito que produz e não do burguês que explora.

#### 4 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: INSTRUMENTO PARA (RE)PRODUÇÃO DO CAPITAL

Nos elementos textuais apresentados e discutidos nos itens anteriores, traçamos um caminho de constituição conjuntural da escola pública brasileira considerando sua historicidade e sua relação com as instâncias sociais para concretizaram de um modelo educacional que se pautou pelas demandas capitalistas numa estratégia de (re)produção da existência material do capital. Para tanto, adotamos a acepção de *Escola Pública Capitalista*, sendo esta uma produção histórica e intencional para formação de capital humano indispensável à potencialização da força de trabalho a serviço do mercado e da lógica produtivista, como muito bem mencionou Frigotto (2010b).

Nossa preocupação esteve em trazer à cena a função da escola pública em uma sociedade capitalista – numa perspectiva burguesa – e como o trato com o conhecimento historicamente elaborado foi sendo útil na formação dos educandos, sendo estes utilizados como peça fundamental da máquina produtiva. Percebemos que o contexto escolar se configura pela disputa e pelo antagonismo de interesses no que tange o acesso ao conhecimento. Estas são características da própria sociedade capitalista em sua organização em classes sociais distintas e opostas, na qual uma classe (burguesia) preza pela manutenção do *status quo* e possui o controle dos saberes humanos/culturais – forma legítima, com apoio do Estado, para seguir com a exploração e desigualdade – e outra classe (trabalhadora/proletária) que luta por uma escola democrática e pelo acesso ao conhecimento, projetando um desenvolvimento intelectual/cultural/humano que tenha como fim um processo de conscientização e emancipação humana – propagando uma capacidade de leitura conjuntural da sociedade, tendo condições de reconhecer as contradições sociais – por meio do acesso aos instrumentos e saberes sistematicamente elaborados.

Neste lócus (escola) de disputa e antagonismo ideológico, muito útil à sociedade capitalista, inseriu-se uma área de conhecimento que foi se consolidando no espaço escolar no decorrer da história ao passo em que seus saberes foram dando sentido e significado à prática pedagógica e à formação dos educandos para uma instância macrossocial<sup>7</sup>, a saber, a Educação Física.

Para situar nosso entendimento de Educação Física no contexto escolar, citamos dois trechos da obra de Soares *et.al.* (2012). O primeiro situa-se na página 50, “Educação Física é

---

<sup>7</sup>Referimo-nos a uma instância macrossocial para evidenciar o sentido da Educação Física na formação dos educandos que atuam e se relacionam num contexto extraescolar. Entendemos a escola como uma esfera microssocial e a sociedade em sua totalidade como uma esfera macrossocial.

uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, [...], formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”. Por sua vez, o segundo trecho encontra-se na página 61, “a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal”.

Ao fazermos o uso destes recortes referirmo-nos há alguns aspectos relevantes de nosso trabalho, buscando esclarecer qual concepção de Educação Física iremos adotar para tal. Dentre vários aspectos significativos das citações acima, torna-se importante observarmos, em primeiro lugar, que a Educação Física se constitui como área de conhecimento, possuindo saberes que foram elaborados historicamente pela humanidade na relação com seus pares e com a natureza, constituindo um acervo cultural refletido no simbolismo e expressividade corporal. Concordamos com Soares *et.al* (2012) quando estes compreendem e caracterizam a Cultura Corporal, na intenção se transformá-la em conhecimento objetivado, possuindo uma materialidade corpórea fruto da interação humana.

Em segundo lugar, evidenciamos a relevância de tais saberes serem tratados pedagogicamente dentro do ambiente escolar na forma de conteúdos<sup>8</sup> no interior da especificidade do componente curricular presente na proposta escolar.

Deste modo, é necessário uma socialização do conhecimento da Educação Física no espaço escolar, oportunizando aos educando o acesso e a apropriação do patrimônio cultural relativo à Cultura Corporal, pois

contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimento – a emancipação – negando a dominação e submissão do homem pelo homem. (SOARES *et.al*, 2012)

A escola, portanto, enquanto instituição formal de ensino, possui como função a transmissão do saber da Cultura Corporal, que “é entendido como o conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo da sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumentais” (LIBÂNEO, 1986, p.12-13).

Para darmos sequência ao curso desse trabalho, retomaremos nosso objetivo principal: compreender a função do trato pedagógico com o conhecimento da Educação Física na formação básica dos sujeitos que constituiriam as bases de (re)produção do capital na

---

<sup>8</sup> Soares *et.al* (2012) elencam como conteúdos da Educação Física: jogos, esportes, danças, luta, ginástica, entre outros;

sociedade brasileira. Para esclarecer, trataremos sobre o conhecimento específico desta área como ferramenta para seguir com o movimento do modo capitalista de produção para, pois, compreendermos como o conhecimento da Educação Física esteve/está sendo utilizado – no processo de instrumentalização básica dos educandos – para (re)produção do capital.

Com propósito de iniciar nossa trajetória pelo solo fértil da Educação Física para sustento do capital, Soares *et.al* (2012) nos alertam de antemão que os fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, antropológicos e, principalmente, biológicos da área estiveram atuando de forma simultânea em prol da formação de um determinado perfil de sujeito que fosse fundamental nas relações sociais da sociedade competitiva de livre concorrência, e é este perfil de sujeito que devemos considerar ao desvelar sua constituição humana na forma produtiva. Tal sujeito teve de adaptar-se à sociedade, numa manobra de alienação de sua existência histórica e “[...] formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia.” (idem, pg. 37). Outro alerta semelhante ao anterior foi exposto por D’Agostini e Titton (2015), ao apontarem que deve ser considerado o papel da Educação Física em sua relação com a estrutura do sistema capitalista em tempos de crise estrutural, como forma de colaboração para a rearticulação e disputa no atendimento às demandas do mercado e retirada das preocupações com as necessidades históricas do desenvolvimento humano.

#### 4.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: APTIDÃO FÍSICA PARA O PROCESSO PRODUTIVO

Vejamos, a partir do movimento histórico, como foi sendo produzido e forjado o perfil de sujeito situado por Soares *et.al* com uso do conhecimento da Educação Física pela lógica biologicista e no viés da aptidão física, produto de bom grado aos ditames dos donos do poder.

Para tanto, contaremos com o auxílio dos estudos de Carmen Lúcia Soares (2012)<sup>9</sup> e Lino Castellani Filho (2008)<sup>10</sup>, para que possamos trilhar um caminho investigativo e elaborar uma construção textual. Estes autores apresentam a história da Educação Física no contexto brasileiro e escolar, traçando o curso das relações desta área com os segmentos sociais, políticos, econômicos e ideológicos que foram sendo favoráveis e necessários ao desenvolvimento da sociedade brasileira ao modo em que sua complexidade foi aumentando e

---

<sup>9</sup> 1ª edição em 1994;

<sup>10</sup> 1ª edição em 1988;

surgindo novas formas de produção do capital. Veremos, com estes autores, como a Educação Física no ambiente escolar esteve se reconfigurando – do mesmo modo que a escola pública, tratada nos itens anteriores – nos moldes e adequações da sociedade no que diz respeito ao trato com o conhecimento e na formação da força produtiva.

Carmem Lúcia trará, para nos auxiliar neste trabalho, uma ampla sistematização do movimento de elaboração da Educação Física no Brasil. Partindo de uma vertente estrangeira, a autora, na obra *Educação Física: raízes europeias e Brasil*, demarca o caminho dos pressupostos da Educação Física advindos do cenário europeu guiados pelo ideal burguês do século XVIII e que se inseriram nas escolas brasileiras no século XIX. A autora apresentará as influências da corrente filosófica positivista no modo de pensar e executar a Educação Física e como esta perspectiva foi fundamental para forjar nos educandos os elementos indispensáveis para o bom funcionamento da sociedade dita capitalista.

Por sua vez, Lino Castellani, com a obra *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*, trás para o cenário social e educacional a história da Educação Física que esteve escondida nos panos de fundo do palco brasileiro. O autor se preocupou em reinterpretar a Educação Física brasileira como forma de dar um tom de criticidade para a área e denunciar que esta nem sempre esteve sendo utilizada como um instrumento para conquistar as melhores condições de existência e democracia social, política e econômica, mas esteve servindo para concretização de projetos ideológicos e de manipulação para dar sequência nos rumos da impotência e alienação dos sujeitos sociais, impossibilitando, pois, as verdadeiras transformações sociais.

No item 3.2 realizamos uma breve contextualização sobre a organização social e sua divisão em classes, esclarecendo os papéis sociais que foram historicamente construídos e sustentados pelo antagonismo de classe, na forma da posse da propriedade privada dos meios de produção e, em oposição, a posse da força de trabalho. Esta organização é fundamental para entendermos os rumos que a Educação Física foi tomando até inserir-se no espaço escolar brasileiro pensada pelo viés burguês com a intenção de manter sua hegemonia e aumentar seu excedente na produção com a valorização do capital realizando um uso otimizado da mão de obra.

A preocupação burguesa com a formação de uma força produtiva, que viesse a ampliar esse excedente, emerge no séc. XIX – na Europa, em especial na França – com a efervescência da industrialização que estava exigindo um trabalhador que desempenhasse o melhor de sua capacidade física. Neste sentido, passou-se a buscar formas de elaborar conceitos básicos sobre corpo e sua utilização (SOARES, 2012).

É neste cenário que a Educação Física inicia sua trajetória histórica pautada pelos interesses burgueses e preocupada com a saúde da classe operária. A inquietação com a classe operária projetou, portanto, um caminho para formar um homem novo que contribuísse para o curso da hegemonia dos donos dos meios de produção. Soares (2012) esclarece este pensamento na seguinte passagem:

Para manter a sua hegemonia, a burguesia necessita, então, investir na construção de um homem novo, um homem que possa suportar a nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases. A construção deste homem novo, portanto, será integral, ela “cuidará” igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos. (idem. p. 3)

A autora, na sequência, explica como foi o comportamento imposto à Educação Física na construção do “homem novo” e quais suas finalidades para corroborar com este ideal de homem necessário à sociedade do capital,

É nessa perspectiva que podemos entender a Educação Física como a disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as formas, em todos os espaços onde poderia ser efetivada a construção desse homem novo: no campo, na fábrica, na família, na escola. A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico...familiar. (idem. ibidem)

Neste panorama social e ideológico a Educação Física passou a ser pensada – pelo viés biológico – para promover a saúde do homem novo, o novo trabalhador, que desempenharia uma função fundamental no manuseio das ferramentas produtivas. Deste modo, fomentando, a partir da execução de sua força de trabalho, a consolidação do modo de produção capitalista. Este homem novo, recebendo uma atenção voltada para sua saúde física e laboral, desempenharia uma função de reproduzir a ordem estabelecida pela revolução burguesa seguindo os rumos da nova sociedade, a saber, a sociedade do livre mercado e da livre compra de força de trabalho, por ora recebendo os cuidados básicos para seu desempenho e eficiência.

Percebemos, a partir do exposto acima, que a Educação Física passou a se preocupar com a educação dos corpos, deste modo, tratando de um corpo biológico e a-histórico. Nesta perspectiva, os conhecimentos que foram sendo elaborados e utilizados para produção do ‘homem novo’ foram trilhados pelo caminho da ciência, ou melhor, pelos caminhos da ciência positivista. Este ramo da ciência, que atualmente se apresenta de maneira dominante na produção do conhecimento em Educação Física (SOUZA, 2009), conferiu para esta área saberes úteis para a qualificação formativa e laboral dos trabalhadores na intenção de



contribuir para legitimar o processo de exploração da força de trabalho ao passo em que dava visibilidade à visão de mundo, aos modos de ser e de viver da burguesia (SOARES, 2012).

Concordamos com o ponto de vista de Soares (2012) no momento em que a autora caracteriza o modo positivista de pensar a realidade e os sujeitos de forma “mecanicistas” se baseando na física, na biologia e na história natural. Esse pensamento mecanicista voltado ao sujeito restringe o processo de constituição histórica da humanidade, pois não considera e não possui uma relação com a dinâmica e com o movimento do curso da existência humana, passando a explicar e compreender os sujeitos dentro dos limites biológicos, e mais, acabando por naturalizar os fatos sociais.

A corrente positivista nasceu no âmbito das ciências sociais, mas seus métodos e técnicas são particulares das ciências naturais. Foi inspirada pelo francês Comte (séc. XVIII e XIX) que se aliou ao lado da parcela conservadora da burguesia e projetou uma ideologia que preservasse as condições de poder desta classe, o que justificou a adesão desta nas preocupações com o fortalecimento da força de trabalho (ANDERY *et.al*, 2014).

A Educação Física, na vertente positivista, incorporou características específicas e fundamentais para exercer sobre o operário uma instrumentalização necessária para o cuidado e fortalecimento de sua capacidade de produção e manuseio das máquinas industriais. Soares (2012) explica como esta área foi se configurando para tornar uma ferramenta vantajosa para a sociedade do capital,

E a Educação Física, seja aquela que se estrutura no interior da instituição escolar, seja aquela se estrutura fora dela, será a expressão de uma visão biológica e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Ela incorporará e veiculará a ideia de hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual. Na sociedade do capital, constituir-se-á em valioso objeto de disciplinarização da vontade, de adequação e reorganização dos gestos e atitudes necessários à manutenção da ordem. Estará organicamente ligada ao social biologizado, cada vez mais pesquisado e sistematizado ao longo do século XIX, pesquisas e sistematizações estas que vêm responder, paulatinamente, a um maior número de problemas que se coloca a classe no poder. (Idem, p.10)

Até aquele o momento, séc. XVIII e XIX, a sociedade estava se reestruturando, tomando novos rumos e uma nova classe estava se consolidando no poder. Havia uma nova forma de produção material e era fundamental uma adequação das bases produtivas. Em virtude disto, concentrou um cuidado especial com o corpo – uma educação do corpo – para poder exercer uma capacidade de produção muito maior. A força física, a aptidão física, transformou-se em força produtiva (mercadoria), vendida e comprada na sociedade do livre mercado, sendo a única propriedade do trabalhador. É neste cenário que a Educação Física, pela ótica biologicista e positivista, encontra um campo fértil de existência e significado, pois

[...] cuidar do corpo significa também cuidar da nova sociedade em construção, uma vez que, como já se afamou, a força de trabalho produzida e posta em ação pelo corpo é fonte de lucro. Cuidar do corpo, portanto, passa a ser necessidade concreta que devia ser respondida pela sociedade do século XIX. (SOARES et.al, 2012. p. 51)

O que precisamos entender é como o conhecimento da Educação Física, que recebeu grande prestígio e funcionalidade no século XIX na Europa, foi sendo sistematizado e inserido nos colégios/escolas brasileiros/as, em quais concepções científicas e epistemológicas se serviu para fundamentar suas ações e que relação estabeleceu com os aspectos sociais e, principalmente, econômicos.

No Brasil, conforme apontamentos de Carmem Lucia, a Educação Física chegará ligada aos ideais e pressupostos da *eugenia* preocupados com a regeneração e embranquecimento da raça, fazendo parte dos discursos médicos, pedagógicos e parlamentares (SOARES, 2012). Os discursos higienistas, elaborados em solo Europeu, chegam ao Brasil carregando consigo a ideia de superioridade e inferioridade de classe, e que a classe trabalhadora (classe inferior) deveria passar por um processo de educação higiênica e de bons hábitos morais. Os estereótipos de classe contribuíram para se pensar as bases estruturais e procedimentais da Educação Física para o interior das escolas, e ainda, os resultados esperados extrapolavam a ordem produtiva ou do mercado, mas também se referia aos aspectos estabelecidos pela esfera macrossocial como a “pureza” da raça e formação de um modelo ideal de sociedade, totalmente manipulada e controlada pelas instituições (médicas/escolares/militares).

Esse pensamento higienista, que exerceu grande influência no modo de agir do povo brasileiro, recebeu apoio da vertente militarista, ou seja, o pensamento médico-higienista e o pensamento militarista – pautados pela Educação Física europeia – estiveram a frente de nossa educação corporal<sup>11</sup>, educação do corpo. Podemos confirmar nossa exposição nas palavras de Castellani Filho (2008) quando o autor buscou saber quais as necessidades estruturais que a área pretendeu corresponder no contexto brasileiro seguindo os caminhos das instituições militares e médicas:

[...] com o intuito de compreender em que medida, as mudanças havidas no reordenamento econômico-social sugeriam, através de estímulos à Educação Física, a concretização de uma identidade moral e cívica brasileira, analisar o envolvimento da Educação Física com os princípios da 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,

<sup>11</sup>Era entendida desta forma. Educação do corpo para gerar um corpo produtivo (SOARES, 2012);

como também à eminência da configuração de um conflito bélico a nível mundial, e, em outro instante, visando assegurar o 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. (CASTELLANI FILHO, 2008, p. 31)

Em síntese, as instituições médicas e militares, pela perspectiva higienista e positivista, aliaram-se para construir um corpo social biologicamente saudável, resistente, dócil, ágil, disciplinado, útil, produtivo, indispensável ao mercado, ao capital e para pureza da raça. O corpo adquiriu o status de objeto principal e essencial para um efetivo andamento das relações sociais, cabendo aos sujeitos os cuidados com os hábitos de tomar banho, escovar os dentes e lavar as mãos, mas principalmente o hábito dos exercícios físicos (SOARES et.al, 2012).

Encaminhando nosso rumo para discorrer sobre a Educação Física na escola brasileira, compreendida por nós na acepção de *Escola Pública Capitalista*, precisamos esclarecer com qual forma expressiva esta área de conhecimento se apresentou em solo brasileiro. Nos estudos de Carmem Lúcia, a Educação Física de vertente europeia se organizou em quatro escolas e chegou ao Brasil com a denominação de *ginástica*. As escolas de ginásticas (ano de 1800), que foram elaboradas com intuito de sistematizar o conhecimento da área, eram oriundas dos seguintes países: Alemanha, Suécia, França e Inglaterra. Cada escola de ginástica possuía sua especificidade, todas com a intenção de desempenhar funções importantes na sociedade industrial. Apesar de serem de países distintos, suas finalidades se convergiam: “regerenar a raça”; “promover a saúde”; “desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver” e “desenvolver a moral” (SOARES, 2012.p. 43).

Na intenção de proporcionar uma compreensão mais detalhada e objetiva, as escolas de ginásticas desenvolveram *métodos* ginásticos específicos. Os métodos se constituíram – devido influência das bases biologicistas e positivistas da ciência – a partir do conhecimento de anatomia, fisiologia e biologia, adquirindo características específicas de cada escola/país e de suas particularidades. Com o processo de sistematização dos métodos ginásticos foi possível garantir o acesso e o desenvolvimento destes nos ambientes escolares, militares, civis e entre outros, e ganhando, ademais, o caráter de cientificidade (SOUZA, 2009).

Na tabela 2, apresentaremos uma breve sistematização dos métodos ginásticos<sup>12</sup> para que possam ser visualizados e melhores compreendidos. Utilizaremos os dados apresentados por Soares (2012), porém a autora em momento algum pretendeu um aprofundamento na

---

<sup>12</sup>O Método Ginástico da Escola Inglesa centrou suas atenções para um desenvolvimento mais acentuado do Esporte (SOARES, 2012)

temática dos métodos ginásticos. Sua intenção foi, assim como a nossa, trazer para discussão e exposição os métodos que estavam presentes nos discursos dos estadistas, médicos e pedagogos brasileiros e que carregavam consigo o caráter “medicalizante” dos métodos. Por fim, pretendemos realizar uma breve descrição das escolas ginásticas europeias, trazendo algumas informações sobre o pensamento médico higienista que foi pautando as bases da Educação Física brasileira:

**Tabela 2-** Sistematização dos métodos ginásticos europeus.

ESCOLA/MÉTODO	FUNDADORES	OBJETIVOS	COMO SE MANIFESTOU NO BRASIL
Escola Alemã (séc. XIX)	Guts Muths; Friederich Ludwing Jahn; Adolph Apiess; Basedow;	Defesa da pátria; Criar espírito nacionalista com homens e mulheres fortes, robustos e saudáveis; Saúde física e moral;	Metade do séc. XX; Trazida pelos imigrantes e pelos soldados da guarda Imperial; Em 1860 é consagrado como método oficial do exército brasileiro; Permanece na Escola Militar até 1912;
Escola Sueca (séc. XIX)	Pehr Henrick Ling;	Extirpar os vícios da sociedade; Criar indivíduos fortes, saudáveis e sem vícios (homem bom); Com uma ginástica pedagógica (tiro, esgrima e dança) buscava desenvolver um organismo harmonioso e belo;	Defendida por Rui Barbosa e Fernando de Azevedo por ter um caráter científico e se relacionar com a medicina; Inseriu-se nas escolas com caráter pedagógico;
Escola Francesa	D. Francisco Amoros y Ondeanõ; George Demeny; Philine Tissie; Fernand Lagrange; Esteban Marey;	Desenvolvimento social (homem completo e universal); Criar um corpo forte, moral e patriótico; Formar um povo viril;	Chegou em 1907 com a Missão Francesa; Implantada em 1921 ao povo civil; Em 1929, tornou-se obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino;

Fonte: Adaptado de Carmem Lúcia Soares (2012);

Para que fosse possível inserir a Educação Física, leia-se ginástica, no contexto escolar foi necessário o esforço de duas figuras ilustres de nossa educação nacional, em primeiro lugar citamos Rui Barbosa, que em 1882<sup>13</sup> lançou um parecer dando visibilidade para área.

Lino Castellani trás à cena este momento da seguinte forma:

As tentativas, malgrado as resistências havidas, não se arrefeceram. Ao contrário, pródigos são os exemplos que nos colocam a par dos esforços dispendidos no sentido de tornar obrigatória a inserção da Educação Física na grade curricular dos institutos educacionais de então. Nesse particular, armou-se de especial relevância o parecer de Rui Barbosa no projeto de número 224, denominado “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública”. Em tal Parecer, proferido na sessão de 12 de setembro de 1882 da Câmara dos Deputados, Rui Barbosa deu à Educação Física um destaque ímpar em seu pronunciamento, terminando por sintetizá-lo em propostas que foram desde a instituição de uma sessão especial de Ginástica em escola normal (inciso primeiro), até a equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas (inciso quarto), passando pela proposta de inclusão de ginástica nos programas escolares como matéria de estudo em horas distintas das do recreio e depois das aulas. (CASTELLANI FILHO, 2008. p.47)

Acompanhando Rui Barbosa, em defesa da presença da Ginástica nos programas escolares brasileiro, esteve Fernando de Azevedo. O autor, além de incentivar a inserção das práticas de ginástica nos ambientes escolares, produziu alguns materiais teóricos na intenção de fundamentar e dar legitimidade para a área. Saviani nos ajuda a entender a importância de Azevedo para área de Educação Física quando escreve que

Sua primeira incursão no campo educacional deu-se na área da educação física, quando, em 1915, na condição de professor do Ginásio do Estado, em Belo Horizonte, elaborou um projeto, que foi aprovado pela Assembleia Legislativa, introduzindo a cadeira de educação física, em caráter obrigatório, em todas as escolas oficiais e particulares de todos os níveis. Criada a cadeira, ele próprio a ela concorreu com a alentada tese *Da educação física*, inspirada na Grécia e com uma bibliografia predominantemente em francês. O título completo da tese, logo depois publicada, foi o seguinte: *Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser*. Seguido de *Antinoiis: estudo de cultura atlética e a evolução do esporte no Brasil*. Foi aprovado no concurso em primeiro lugar, mas, por injunção política, foi nomeado o outro candidato que também concorrera à cadeira. (SAVIANI, 2013b. p. 211)

Os dois intelectuais brasileiros foram peças fundamentais para que o conhecimento da Cultura Corporal, na forma de ginástica, tivesse espaço garantido no interior da escola. Dentre as quatro escolas de ginástica citadas anteriormente, nossos intelectuais optaram fielmente pela escola Sueca de ginástica por possuir um caráter mais pedagógico em relação às demais escolas e pela adequação aos estabelecimentos de ensino (SOARES, 2012). Com o apoio dos

---

<sup>13</sup> Oficialmente, o início da Educação Física escolar se deu com a Reforma Couto Ferraz em 1851, porém com a pretensão de Rui Barbosa houve uma expansão da área para todo o território nacional e a inclusão das meninas nas aulas (CASTELLANI FILHO, 2008). Soares (2012) nos apresenta um registro datado em 19 de abril de 1879. Neste ano, via decreto de lei nº 7.247, a ginástica passa a integrar de forma obrigatória a grade curricular das escolas dos municípios da Corte.

dois intelectuais, os métodos ginásticos Suecos foram se propagando pelo Brasil, extrapolando a esfera escolar, mas também a esfera civil fora dela, enquanto o método ginástico Alemão permaneceu restrito aos espaços militares.

Por ora, em nosso trabalho, viemos percorrendo os caminhos que a Educação Física, na forma de ginástica, foi traçando para inserir-se no cenário brasileiro e escolar. Apresentamos com que intencionalidade esta área foi encontrando espaço no campo social e quais suas finalidades para o campo ideológico e econômico. Bracht (1999) nos ajuda a melhor compreender os passos iniciais que foram dados pela Educação Física, o autor compreende a Educação Física moderna na condição de

[...] filha da modernidade. Isso significa que ela surge num quadro social em que a racionalidade científica se afirma como forma correta de ler a realidade, em que o Estado burguês se afirma como forma legítima de organização do poder e a economia capitalista baseada na indústria emerge e se consolida. A EF moderna sofre a influência, desde seus primeiros passos, do pensamento científico. Vale o princípio: exercitar cientificamente o corpo, ou exercitar o corpo de acordo com o conhecimento científico a respeito. Ling e Amoros esmeraram-se em construir seus métodos ginásticos em estreita consonância com os conhecimentos oriundos da fisiologia e da anatomia humana. Ling falava inclusive, em movimento racional com economia de esforço. Ou seja, desde logo, esta prática, qual seja, este conjunto sistematizado de exercitações corporais, buscou fundamenta-se no conhecimento das disciplinas científicas emergentes (como a física orgânica = fisiologia). Portanto, não é gratuita a presença influente da instituição médica na EF. (BRACHT, 1999. p. 28)

O autor acima exposto deixa bem claro a presença da instituição médica na Educação Física e sua relação com o campo científico da modernidade em que pautava suas ideias através dos métodos positivistas atribuindo ao corpo dos sujeitos os saberes anatomofisiológicos indispensáveis para a construção do homem moderno que servisse à economia capitalista. Outro aspecto relevante que este autor pondera na relação com os saberes advindos da biologia é o fato de que na elaboração dos métodos ginásticos não houve uma produção específica da área, pelo contrário, houve uma intensa aplicação de conhecimento científico das ciências biológicas, deste modo, fazendo com que os métodos ginásticos fossem “[...] construídos aplicando-se os conhecimentos da anatomia, da fisiologia e da medicina ao campo dos exercícios físicos.” (idem. p.29).

Nesta perspectiva, a Educação Física na concepção moderna do termo – como expos Bracht – nasce no interior de uma totalidade social emergente que emana uma gama de conhecimentos advindos de uma ciência específica para constituir o campo das práticas corporais e dos exercícios físicos. Compreendemos que a gênese desta nova área se origina de uma forma muito intencional, constituindo-se por determinantes que foram servindo para atenuar e suprir as necessidades da nova sociedade moderna. As preocupações da sociedade

em ascensão esteve em moldar um corpo ideal para manter a produção industrial. Foi com este papel que a Educação Física assumiu uma função social na sociedade Europeia e, posteriormente, na sociedade brasileira inserindo-se nos campos escolares e adotando-os como terreno fértil para propagação da ideologia dominante.

A corrente de desenvolvimento e elaboração das forças produtivas, tanto na Europa quanto no Brasil, esteve associada ao caráter individualista dos sujeitos e nisso a ginástica em muito contribuiu, pois a ênfase dos métodos estava em trabalhar os corpos de forma individual e isolada, o que até então estava de acordo com a organização das indústrias e fábricas no interior do modo Taylorista/fordista de produção. Com o movimento de mudanças no desenvolvimento da sociedade e dos modos de produção – haja vista que no Brasil houve um período de transferência na produção agrícola/rural<sup>14</sup> para a produção industrial/urbana – percebeu-se que as relações coletivas de produção estavam sendo mais rendáveis ao modo capitalista.

Esta nova forma de reorganização social e produtiva gerou uma nova necessidade de adequação da classe trabalhadora. Neste novo cenário a educação passou a exercer um papel fundamental: educar o novo trabalhador. Castellani Filho, ao mencionar uma fala do então ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, torna à vista a atual característica do modelo educacional no período de 30,40 e 50, útil na relação capital-trabalho:

A coletividade verá de perto os benefícios que o sistema trará ao país, criando uma nova mentalidade das classes trabalhadoras, para que melhor exerçam suas atividades, sem ressentimentos e sem desarmonia, num justo equilíbrio de ação, para maior estabilidade e grandeza da vida nacional (CASTELLANI FILHO, 2008, p. 96).

É neste novo cenário que a Educação Física se reconfigura e passa a expressar-se na forma de outro elemento da Cultura Corporal, desta vez entra em cena a contribuição das atividades *físico-esportivas*. O esporte, vertente da escola de ginástica inglesa, toma posição de protagonista na produção da “nova mentalidade da classe trabalhadora”.

A contribuição das atividades físico-esportivas para a consecução dos objetivos enunciados por Capanema, pode ser observada na forma como o Diretor da Escola Nacional de Educação Física, Major Inácio Rolim, em 1941, se expressou ao proferir palestra denominada “Educação Física nas Classes Trabalhistas”, por ocasião do ciclo de conferência promovido pela associação Brasileira de Educação Física: “... Atividades dessa natureza (exercícios, natação, box, ciclismo, remo) (...) constituem oportunidades favoráveis para que o trabalhador possa levar a efeito, íntima comunhão com seus camaradas e íntima ligação com a direção da empresa. O desporto admiravelmente para realizar o supremo principio da unidade da empresa, no sentido de uma verdadeira comunidade. Graças a esta valiosa cooperação, manifesta-se um conhecimento perfeito dos diversos elementos da mesma

---

<sup>14</sup>A saber, agro-exportadora (CASTELLANI FILHO, 2008);

associação e as horas de recreação desportiva são de manifestações eloquentes de grande solidariedade” (ROLIM apud CASTELLANI FILHO, 2008, p. 97).

A elite e seus intelectuais visualizaram na Educação Física - desta vez na forma esportiva – uma nova possibilidade de educação dos corpos. As características do esporte, em especial dos esportes coletivos, agradava aos olhos dos donos do poder ao passo em que sua lógica coletiva de praticar, jogar e atingir os objetivos impostos pelo esporte condicionava um novo pensamento, projetando, pois, um novo operário. Desta vez, não bastava mais um corpo forte, robusto e saudável, mas também um corpo coletivo, cooperativo, fraterno e que cooperasse para o bom funcionamento do jogo e, *a posteriori*, da máquina produtiva – seguir/acatar as regras do jogo seriam seguir/acatar as regras da máquina produtiva.

Esta é a nova filosofia de vida e para ela pretendemos orientar a nossa gente pela Educação Física. Ela nos proporcionará um desenvolvimento muscular mais amplo, uma capacidade pulmonar maior, a circulação mais ativa e a função digestiva mais regularizadora, em síntese, o equilíbrio orgânico. Intelectualmente, ela solucionará situações variadas que requerem raciocínio, atenção, iniciativa, controle, memória e julgamento. Entretanto, assume maior importância, avulta como meio de transformação do indivíduo em cidadão útil à coletividade, o ‘valor social da prática da Educação Física’. Ela disciplina emoções, forja a personalidade, desenvolve o caráter e as demais qualidades que o elegem padrão de moral, de dignidade e de virtudes.

Nos campos de desporto, devem-se ministrar lições de cooperação e de compreensão ao respeito pelos direitos alheios e à lei, ajustamento ao grupo e a sacrificar-se pelo benefício comum (idem, *ibidem*. p. 98)

Lino Castellani a fazer menção à fala de Major Rolim, então Diretor da Escola Nacional de Educação Física, transmite com transparência qual foi a finalidade do esporte no trabalho de formar os cidadãos. Precisamos entender que as relações sociais estabelecidas pela prática esportiva são representações reais e concretas das relações sociais e de produção. Um sujeito, ao praticar um determinado esporte, deve ser útil ao andamento do jogo e cooperar na busca pelos objetivos e resultados, isso se confunde com a utilidade que um sujeito-trabalhador deve ter para máquina produtiva, na empresa, na indústria, na fábrica e na sociedade em sua totalidade.

Para melhor compreendermos esse fenômeno, retomamos ao processo de gênese do esporte, advindo do processo de esportivização dos jogos populares da cultura inglesa no século XVIII e XIX. Esta nova prática conhecida como esporte moderno incorporou, durante seu o processo de reestruturação, os princípios da nova sociedade que estava em ascensão: rendimento, competição, cientificização, entre outros (BRACHT, 2005). Este novo elemento da Cultura Corporal se tornou um “prato cheio” para as elites servirem aos seus trabalhadores,



para que, em seu consumo/prática, fosse possível moldá-los conforme as exigências do jogo social e econômico, corroborando para consolidar a bases da sociedade do capital.

Condizemos com Soares et. al (2012) quando estes complementam as proposições apresentadas anteriormente e justificam a existência do esporte nos currículos escolares, como forma de gerir o andamento de uma sociedade em vários de seus segmentos, bem como foi realizado com a ginástica. Para os autores,

Sendo uma produção histórico-cultural, o esporte subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista e, por isso, não pode ser afastado das condições a ela inerentes, especialmente no momento em que se lhe atribuem valores educativos para justificá-lo no currículo escolar. No entanto, as características com que se reveste – exigência de um máximo de rendimento atlético, norma de comparação do rendimento que idealiza o princípio do sobrepujar, regulamentação rígida (aceita no nível de competição máxima, as olimpíadas) e racionalização dos meios e técnicas – revelam que o processo educativo por ele provocado reproduz, inevitavelmente, as desigualdades sociais. Por essa razão, pode ser considerado uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes defendidos para a “funcionalidade” e desenvolvimento da sociedade. (SOARES et.al, 2012. p. 70)

É com a incorporação dos códigos da sociedade capitalista, muito bem descrito acima, que o esporte foi preenchendo os espaços escolares e qualificando o processo formativo dos educandos seguindo os interesses dos proprietários dos meios de produção. Nestes interesses, além que contar com um trabalhador produtivo e adequado as novas formas de produção, havia uma preocupação com o tempo livre dos trabalhadores, ou seja, os capitalistas também estavam preocupados em cuidar do tempo de não-trabalho de seus operários.

O cuidado com o tempo de não-trabalho complementava a totalidade do controle dos empregados por parte dos patrões. Ao comprar a força de trabalho dos empregados, que deveria estar bem preparada e condicionada para a maior capacidade produtiva possível, o patrão também adquiria o empregado num todo. Não bastava somente voltar os olhos para o momento de produção no interior das fábricas, como também era necessário todo um cuidado especial para com o tempo livre deste trabalhador. A Educação Física – neste específico, o esporte – dava os instrumentos necessários para que o trabalhador pudesse aproveitar seu tempo de não-trabalho da melhor forma possível, realizando a prática de um elemento esportivo. Foi com esta finalidade que a Educação Física se manteve nos pátios escolares, tendo o papel de instrumentalizar os educandos com os saberes do esporte para que estes, após uma apropriação esportiva, pudesse praticá-los fora dos espaços escolares e propiciando a capacidade de prosseguir com as práticas esportivas por todo o tempo de labor/trabalho de sua vida, ou seja, em permanente movimento corporal e esportivo na vida adulta até aposentadoria.

A apropriação esportiva, ao ser praticada no tempo livre e de não-trabalho, figurava uma função de manutenção e recuperação da força de trabalho do operário. Lino Castellani melhor evidencia esta atividade com as seguintes palavras:

Atendia, assim, a Educação Física, [...] a necessidade de, através de sua ação, colaborar para que a extensão do controle sobre o trabalhador – tanto por parte das entidades patronais, quanto por parte do Estado, via Ministério do Trabalho – se desse para além de seu tempo de trabalho, já por eles administrado, incorporando dessa maneira às suas esferas de ação, tudo aquilo que girasse em torno da forma como o trabalhador viesse a ocupar o seu tempo de não-trabalho, entendendo-se como tal, tanto o tempo de recuperação da força de trabalho, como também o seu tempo livre, expressão do tempo que lhe restava da adição do tempo de trabalho ao tempo de recuperação. O propósito de tal ação, vincula-se a intenção de orientar a ocupação do tempo de não-trabalho do trabalhador, no sentido de relacioná-lo, ainda que indiretamente, ao aumento de sua capacidade de produção. (CASTELLANI FILHO, 2008, p. 94)

Acreditamos que as menções acima expostas sobre a Educação Física, na forma de ginástica e do esporte, tenham sido suficientes para entendermos como o conhecimento da Cultura Corporal foi sendo utilizado no interior da Escola Pública Capitalista para contribuir com a produção/formação dos educandos que se tornaram trabalhadores/operários uteis para a máquina produtiva do capital. A ginástica, com suas particularidades, advinda de solo Europeu penetrou no campo brasileiro com uma intencionalidade muito bem definida, sua função esteve em preparar um corpo saudável, capacitado e adestrado, cabendo ao sujeito desempenhar uma função produtora de mais-valia no ato produtivo em si. Por sua vez, o esporte acompanhou os rumos de transformação social e dos modos de produção, desempenhou uma função de preparar um aluno-trabalhador coletivo e cooperativo com a lógica industrial. Ao esporte atribuiu-se uma atenção ao tempo de recuperação do trabalhador, ou seja, ao tempo livre, de lazer e aos cuidados com a manutenção da força de trabalho.

Tanto a ginástica quanto o esporte, a *priori* suas inserções nos espaços escolares, foram produtos de uma ideologia burguesa e incorporaram características inerentes a sociedade burguesa na intenção de propagar e reproduzir as ideias e os interesses dominantes – sua visão de mundo. Logo, pois, foi possível perceber a evolução da área da Educação Física por dois vieses: o primeiro seria num viés positivo, em que houve um processo de ampliação e sistematização da área, o que fez com que atribuísse sentido e visibilidade para a produção histórica da Cultura Corporal; entretanto, o outro viés seria de caráter negativo, pois toda a produção e sistematização da área serviram para legitimar e fomentar o processo de exploração de classe, proporcionando todo um suporte mecanicista para preparação de força produtiva que gerasse mais lucro-capital. Sobre o segundo viés, concordamos com Soares (2012) quando esta explica que

A Educação Física, filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas “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”.

Seguindo nesta linha de raciocínio, dialogando sobre a Educação Física como produto da sociedade moderna – mencionado por Bracht (1999) – e regada de interesse de classe, cabe neste momento algumas reflexões. O que inicialmente queremos refletir, de forma sucinta e introdutória, mas não menos importante, é a relação da consciência de classe com um projeto histórico de sociedade – em específico, a consciência da classe burguesa. Segundo o professor Jessé Souza, em sua obra *A elite do atraso: da escravidão à lava jato*<sup>15</sup> (2017), a burguesia, a elite, é a única classe que possui uma consciência definida de classe. Ela é a única classe que, em virtude de suas condições materiais e por deter os meios de produção, atua de maneira consciente para concretização de seus ideais e possui uma capacidade de organização coletiva para propagar sua hegemonia. Marx e Engels ajudam a assegurar o pensamento de Souza (2017) e exibir o poder da burguesia ao proferirem que

A burguesia desempenhou na História um papel eminentemente revolucionário. Onde quer que tenha conquistado o poder, a burguesia calçou aos pés as relações feudais, patriarcais e idílicas. Todos os complexos e variados laços que prendiam o homem feudal a seus “superiores naturais” ela os despedaçou sem piedade, para só deixar subsistir, de homem para homem, o laço do frio interesse, as duras exigências do “pagamento à vista”. Afogou os fervores sagrados do êxtase religioso, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimentalismo pequeno-burguês nas águas geladas do cálculo egoísta. Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades conquistadas com tanto esforço, pela única e implacável liberdade do comércio. Em uma palavra, em lugar da exploração velada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, cínica, direta e brutal. (MARX & ENGELS, 1999, p. 11)

Esse entendimento fica muito claro se percebermos a origem dos princípios da Educação Física na era moderna executando um movimento analítico da aparência à essência do fenômeno.

A elite do poder econômico e seus intelectuais atuaram conscientemente para projetar um modelo de educação Física que atendesse a seus interesses, o que tratou de desenvolver nos sujeitos-trabalhadores um projeto alienado de história, de formação social e principalmente, de apropriação dos elementos da Cultura Corporal. Ou seja, as elites, ao idealizarem um paradigma de Educação Física, não estavam preocupadas em fazer com que

---

<sup>15</sup> *A elite do atraso* mostra o pacto construído e sedimentado pelos donos do poder para perpetuar uma sociedade excludente e perversa, forjada ainda escravidão;

seus trabalhadores apreendessem o patrimônio da Cultura Corporal como forma de se reconhecer enquanto sujeito histórico e produtor de cultura para que pudesse se relacionar com seus pares e com o mundo de forma autônoma e objetivada, mas, pelo contrário, a preocupação esteve em proporcionar ao trabalhador uma gama de saberes corporais que serviram como meio para gerar uma máquina corporal – um apêndice útil acoplado à maquinaria como evidenciam Marx e Engels (1999).

Para isto, a escola, com vimos nos itens anteriores ao abordarmos sobre a relação educação-trabalho-capital, tornou-se um amplo espaço para fazer valer a cultura e o modo de ver o mundo pelas lentes da elite dominante. A escola pública na forma capitalista, produtora de capital humano, fez uso das correntes ideológicas da cultura dominante para tratar pedagogicamente o conhecimento da Educação Física, estabelecendo, portanto, aos educandos uma formação nos moldes exigidos pelo mercado. Neste sentido, retomando o pensamento de Jessé Souza, às elites cabe tomar posse e/ou controlar a mente e o corpo das classes menos favorecidas para perpetuação de suas ideias.

Por conta disso, quem controla a produção das ideias dominantes controla o mundo. Por conta disso também, as ideias dominantes são sempre produto das elites dominantes. É necessário, para quem domina e quer continuar dominando, se apropriar da produção de ideias para interpretar e justificar tudo o que acontece no mundo de acordo com seus interesses. (SOUZA, 2017, p. 25)

Outro aspecto importante no trato com Educação Física ao longo da história, que percorreu e ainda permanece em nosso meio nos dias atuais, que cabe nossa reflexão é o caráter dualista de homem-mulher-sujeito. A Educação Física, abordada na forma de ginástica e de esporte, sempre esteve voltada para o caráter físico e corporal dos educandos, por isso a expressão ‘*educação do corpo*’. Ao refletirmos sobre este fato, percebemos que esta forma de interpretar e abordar a Educação Física corroborou para permanecer com a concepção fragmentada de sujeito – corpo e mente. Na busca pelo desenvolvimento da aptidão física indispensável para uma eficácia corporal, num viés mecanicista e predominantemente prático, focado em exercer sobre o corpo o conhecimento científico das ciências biológicas e numa visão naturalista de mundo, reforçando o dualismo cartesiano (MANOEL, 2015). Neste sentido, o corpo (matéria) é entendido como inferior a mente (espírito), sendo valorizado apenas quando for necessário para a produção pautando uma relação de subordinação para com a mente, ou seja, “[...] o físico se coloca a serviço do intelecto.” (CASTELLANI FILHO, 2008, p. 55).

Seguindo nos apontamentos de Lino Castellani, uma terceira e última reflexão sobre o momento até então abordado refere-se às finalidades da Educação Física que ultrapassaram os

muros escolares e a concepção de homem produtivo. Nossa última reflexão, por ora, trás para cena aquilo que o autor “denunciaria” como sendo a história da Educação Física que não é contada, aquilo que ficou por detrás das cortinas no palco social brasileiro. Além de utilizar a Educação Física para prover os recursos humanos indispensáveis à máquina produtiva, a elite e seus intelectuais – por possuírem o controle social e corporal – faziam uso da área para ter um controle moral do povo brasileiro.

Em síntese, a Educação Física serviu também para forjar um povo dócil, adestrado e controlado para dar continuidade aos rumos da reprodução da ordem social, acatando as regras do jogo social ditadas pela elite do poder. Outro aspecto muito relevante que o autor abordou com muita propriedade foi o controle sobre o corpo da mulher. Devido à concepção higienista e pelo viés da eugenia da raça, a mulher, na condição de responsável pela reprodução e zelo aos filhos, deveria manifestar um cuidado especial com seu corpo e sua saúde para que pudesse gerar filhos saudáveis e robustos, manifestando a pureza da raça brasileira. Esse entendimento serviu para reforçar estereótipos e preconceitos de gênero que, pelo fato das relações sociais serem tratadas pelo viés biologicista, configurava como caráter dominante a superioridade masculina. Deste modo, houve um processo de modelagem de todo o comportamento feminino que, por fim, construiu relações sociais de desigualdade sendo compreendidas como algo natural (CASTELLANI FILHO, 2008).

#### 4.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS DO ATUAL TRATO COM A CULTURA CORPORAL

Por ora, percorremos o caminho de constituição e inserção da Educação Física no cenário brasileiro e no contexto escolar, apresentando e compreendendo a sua relação com o processo de formação dos educandos-trabalhadores que deram prosseguimento ao desenvolvimento de (re)produção do capital. Traçamos um curso que iniciou no final do século XVIII e chegamos até por volta dos anos 1950-1960, estabelecendo uma trajetória que percorreu os solos do período do Império até a contemporaneidade.

Dando continuidade com o transcorrer de nosso trabalho, dialogando com nossa realidade atual, como o conhecimento da Cultura Corporal está contribuindo para formar os novos educandos-trabalhadores para (re)produzirem o capital? Após percorrer os caminhos da ditadura militar<sup>16</sup>, período em que o esporte, numa concepção tecnicista, dominou o cenário

---

<sup>16</sup>Período em que a Educação Física escolar, pautada pelo decreto de Lei nº 69.450, de 1ª de novembro de 1971, integrou-se na categoria de “atividade escolar regular” (BRASIL, 1971). A Educação Física assumiu o caráter de

escolar (CASTELLANI FILHO, 2008), e os caminhos dos anos 1970-1980 onde surgiu o Movimento Renovador<sup>17</sup> da Educação Física, como o conhecimento passou ser tratado pedagogicamente? Após ocorrer mudanças socioeconômicas em âmbito mundial - o modo de produção passou a ser pautado pela tecnologia, pela microeletrônica, emergiram avanços tecnológicos e informacionais com o advento da globalização e a chegada sociedade dita pós-moderna – como o conhecimento da Educação Física tratado pedagogicamente no interior das escolas está contribuindo para seguir com os rumos de (re)produção do capital? É nesse caminho que pretendemos dar alguns passos de forma introdutória para compreendermos, assim como realizamos com o movimento de mutação e adequação da escola pública no item 3.2.1, as atuais relações do conhecimento da Educação Física na formação básica dos educandos.

No que se refere ao novo ordenamento social, em que ocorreu uma mudança nos modos de produção exigindo um novo perfil de sujeito-trabalhador – polivalente, flexível e multifuncional – consequentemente impulsionando o modelo educacional à uma readequação – educação flexível – para fazer emergir uma nova força produtiva necessária para o capital seguir os rumos de sua exploração e acumulação (SAVIANI, 2013b; FRIGOTTO, 2010b; ANTUNES; PINTO, 2017), a Educação Física se dispôs a reformular-se.

Seguindo nesta linha de raciocínio, Souza e Ramos (2016) destacam que a Educação Física, historicamente, esteve curvada aos ditames sociais, nas concepções higienista, militarista, tecnicista, vindo ao encontro com o caminho percorrido neste trabalho. Esta situação atualmente está inalterada, passando a contribuir com o modelo de produção atual. Na perspectiva dos autores, a Educação Física se mantém no sistema educacional assumindo “[...] as adequações das novas relações de trabalho, *curvando-se* às dimensões da empregabilidade e da polivalência por meio do ‘Aprender a Aprender’” (Idem, p. 161). Seguindo nos apontamentos dos autores, por meio da dimensão da Cultura Corporal passou-se a elaborar uma formação pautada em competências, na qual as habilidades motoras são exigidas como elementos estruturantes do *saber fazer*, e concluem: a Educação Física “[...] opta mais uma vez por contribuir para a formação de um trabalhador perfeitamente adaptável à lógica do sistema” (idem, p. 165).

Vimos no item 3.2.1 que as dimensões da empregabilidade e da polivalência, que seguiam os determinantes da pedagogia do “aprender a aprender” e, também, da “pedagogia

---

componente curricular obrigatório a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996;

<sup>17</sup>Sobre o Movimento Renovador da Educação Física, ver Soares et.al (2012, p. 50).

das competências”, tinham um respaldo legal e legítimo no trajeto das políticas públicas para educação no cenário brasileiro. No que tange a legislação que rege nossa educação e, em especial, a Educação Física, evidenciamos a pesquisa de mestrado de Moraes (2016). A autora realizou um estudo teórico que teve por objetivo “[...] analisar como a Educação Física Escolar vem contribuindo para a formação do trabalhador diante da conjuntura atual do sistema capitalista” (MOARES, 2016, p. 12). Para tal, utilizou-se como base para compreender o “[...] reordenamento da educação a partir das mudanças do mundo trabalho: o PNE 2014-2024, a Reforma do Ensino Médio e a proposta pedagógica de educação politécnica do Estado do RS” (idem, p. 13).

Moraes (2016) realizou uma profunda análise nos documentos legais apresentados anteriormente e elaborou as seguintes categorias de análise: a ‘crise estrutural do capital’, ‘a educação brasileira a serviço do capital’ e a ‘Educação Física Escolar e o mundo trabalho na contribuição para formação do trabalhador’. A autora constatou que a Educação Física Escolar vem sofrendo modificações mantendo limitações na infraestrutura e condições precárias de trabalho, não possuindo tamanha atenção a estes requisitos, contribuindo, pois para aumentar o desprestígio do componente curricular. Entretanto, possui uma função na formação do trabalhador ao receber um trato pedagógico que segue a pedagogia das competências pautada pelo “aprender a aprender”, “aprender a ser” e “aprender a viver junto”, secundarizando os conteúdos e manifestações da cultura corporal, confirmando o que se estabelece pelas políticas públicas educacionais (MORAES, 2016).

Podemos perceber que mesmo a Educação Física se encontrando em um contexto escolar desfavorável para a realização do trabalho pedagógico concreto e efetivo, a mesma se mantém no currículo escolar por possuir grande importância para a formação do novo perfil de trabalhador. A sua existência, bem como a sua permanência nos campos escolares, está atrelada à uma significação externa aos muros da escola. Tal significância se encontra de forma explícita nos documentos legais que são pensados e elaborados para a área.

Vindo ao encontro de nosso entendimento, Ramos (2015) ao analisar as mudanças lícitas da Proposta Pedagógica do Estado do Rio Grande do Sul – gestão 2011/2014 – destinadas para o Ensino Médio Politécnico e para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, verificou que na intenção de acompanhar as mudanças do mundo do trabalho, a escola também se reestrutura – esse movimento ficou exposto em nosso trabalho em itens anteriores – e, ademais, o ensino da Educação Física no Ensino Médio, tendo o trabalho como princípio educativo, ganha uma dimensão que vai além dos próprios limites que, em virtude da pedagogia das competências, necessita de uma mediação com o conhecimento elaborado.

Para o autor, a escola e a Educação Física seguindo o caminho exposto proporciona objetivamente um campo fértil para formação de um trabalhador adaptável aos moldes do mercado (RAMOS, 2015).

Ramos (2015) realizou uma análise da documentação legislativa para as bases da educação do estado do Rio Grande do Sul no período de 2011 a 2014 e encontrou evidências que abordavam sobre a relação do ensino das disciplinas com as pedagogias neoprodutivistas (SAVIANI, 2013b). Reforçando essa tendência neoprodutivista e corroborando com a investigação de Ramos (2015), apontamos a Restruturação Curricular para o Ensino Fundamental e Médio divulgada em 2016 pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Tal documento, de caráter orientador, evidência as mudanças sociais e o movimento de adequação da escola pública às novas exigências para formação dos educandos:

Nesses últimos anos, diversas mudanças sócias decorrentes da globalização e inovações no campo da ciência e da tecnologia, notadamente da comunicação e informação, colocam diversos desafios à educação. Um dos principais é desenvolver a capacidade de comunicação e o domínio das operações matemáticas, vinculados á necessidade imposta pelos dias atuais. Portanto, a escola passa a ter novos desafios para atender as exigências destes novos educandos, que pertencem à geração digital, onde as informações circulam em velocidade e volume cada vez maior. (SEDUC/RS, 2016, p. 4)

É possível perceber, de forma clara, que as mudanças escolares ocorrem em virtude das demandas da sociedade, e mais, fica explícito qual tipo de conhecimento lhe convém e apresenta certa relevância em relação aos demais saberes escolares possuindo todo um respaldo legal e legítimo demandando um caráter orientador para as práticas escolares. Outro aspecto importante deste documento é o que reforça a elaboração de um currículo pautado por competências, pois “[...] entende-se que é necessário criar situações de aprendizagem organizadas para desenvolver competências e habilidades, a partir de um currículo transformador, que valorize uma ampla rede de saberes” (idem, p. 8) e, ademais, enfatizando a formação de competências e habilidades para qualquer profissão usando o espaço escolar para tal, entendendo que “[...] o melhor momento e lugar para formar competências e habilidades válidas para qualquer profissão e que tem valor para a vida como um todo é na educação básica, ou seja, no sistema de ensino que a compõe” (MACEDO apud CEDUC/RS, 2016, p. 9).

O que podemos constatar a partir dos apontamentos dos documentos legais destinados à educação é que há uma ênfase crescente nos vieses da “pedagogia das competências” e do “aprender a aprender” reforçando as bases neoprodutivistas da educação. Por outro lado,



percebe-se uma hierquização dos saberes abordado no interior das escolas e, por não receber tanta atenção dos responsáveis pela organização escolar, no se refere a estrutura física (MORAES, 2016) e a carência no trato com o conhecimento elaborado (RAMOS, 2015), a Educação Física passou a ocupar um lugar secundário no ambiente escolar em consonância com valorização de outros componentes curriculares como, por exemplo, a matemática.

Embora num status de “segunda categoria”, a Educação Física permanece na escola em virtude do trato pedagógico de caráter instrumental empregado às atividades motoras. Tais habilidades, abordadas de forma instrumental e vinculadas diretamente com a prática profissional, possui um objetivo político-ideológico. Nesta perspectiva, Neira e Nunes (2012) – ao traçarem um debate com base nas teorias críticas e pós-críticas sobre a Cultura Corporal inserida na escola e fazendo parte de um projeto histórico pautado pelos rumos do capitalismo – compreendem que a Educação Física escolar possui uma função de “[...] produzir e legitimar os interesses econômicos e políticos das elites empresariais ou privilegiar o capital cultural dos grupos da classe dominante.” (p. 195).

Pressionando mais uma vez na tecla da “permanência” da Educação Física no cenário escolar – em virtude de sua função social, contribuindo para seguir com movimento da ordem capitalista – aliando-se com o processo de reconfiguração da área, torna-se necessário enaltecer como ela está organizada na prática escolar, em especial no ensino médio por possuir maior aproximação com mundo do trabalho. A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>18</sup> publicados em 2000, na qual a intenção foi reformular o ensino médio e as áreas de conhecimento para que fosse possível impulsionar a democratização social e cultural do conhecimento correspondendo aos desafios pautados pelos sistemas de produção e de serviços, a educação escolar se organizou em três áreas: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Linguagens e Códigos.

Nesta reorganização da educação escolar para o ensino médio, a Educação Física inseriu-se na área das Linguagens, Códigos e suas tecnologias. No novo panorama, a Educação Física passou a ser tratada na forma de linguagem corporal, se comunicando e se expressando com o mundo. Sobre esta nova forma de abordar e sistematizar a Educação Física escolar, inserida na área das linguagens, Souza e Ramos (2016, p. 163) indicam que “[...] corremos o risco de perdermos a concretude do saber sistematizado no âmbito da Cultura Corporal”. O desaparecimento da concretude do conhecimento objetivado da Educação Física

---

18 <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. As reformulações foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

no ambiente escolar fica evidente ao passo em que a proposta de reorganização dos saberes em áreas, ofertada pelos parâmetros curriculares, preza por corresponder aos desafios e interesses imediatos do mercado e da lógica capitalistas. Esta forma imediata de tratar o objeto de estudo – Educação Física – é compreendida pela filosofia marxista como sendo uma maneira abstrata de abordar a realidade e os fenômenos, não considerando os determinantes que constituem os saberes dentro de um processo histórico de produção.

Compreendemos, sustentados nos autores acima referidos, que o desprezo á concretude dos saberes e a forma abstrata de abordá-los contribuem para orientar uma formação de maneira superficial e efêmera, pois não instrumentaliza os educandos para que possam se apropriarem dos elementos e manifestações da Cultura Corporal. A preocupação pedagógica que se estabelece no modo de abordar o conhecimento escolarizado apresenta-se, portanto, de forma limitada, o que representa, na relação com as necessidades produtivas, os limites do próprio modo de produção. Em síntese, os limites no acesso ao conhecimento e da formação básica – os níveis intelectuais dos sujeitos – são estabelecidos pelos limites exigidos pelo modo de produção (SOUZA; RAMOS, 2016).

Por fim, para encerrarmos a série de apontamentos introdutórios sobre as atuais formas de abordar a Cultura Corporal na tentativa de compreender as maneiras de seguir com os ditames do mercado capitalista, fazemos menção à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>19</sup>. Esta se define por um conjunto orgânico e progressivo de conhecimento e aprendizagens fundamentais que os educandos devem apreender ao longo de toda a educação básica, possui como objetivo nortear os currículos e as propostas pedagógicas de todas as escolas (públicas e privadas) estabelecendo as habilidades e competências indispensáveis para o pleno desenvolvimento dos educandos na fase escolar.

A proposta da BNCC está na sua terceira versão em tramitação para ser aprovada. A base para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental já foi homologada, porém a proposta para o Ensino Médio esta aguardando aprovação para ser implantada nas escolas. Considerando os limites deste trabalho, não realizaremos uma análise da proposta da BNCC para abstrair as formas de desenvolvimento dos conteúdos na tentativa de formar os educandos-trabalhadores uteis ao mercado. Entretanto, ao caracterizar-se pelo viés de estabelecer as habilidades e competências indispensáveis para o desenvolvimento dos educandos, podemos predizer que a BNCC será um amplo e conivente instrumento para cooperar com a rota da (re)produção do capital por meio do trato com a Cultura Corporal.

---

19 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao fim deste longo percurso teórico percorrendo alguns caminhos no campo histórico, político e social que foram contribuindo para elaborar algumas análises, reflexões e sínteses. O movimento dialético de constituição deste trabalho buscou romper com as aparências dos fatos e fenômenos das relações de produção da existência da escola pública, da Educação Física e da humanidade. Na busca pela essência da realidade, o que nos interessa neste momento final é a capacidade de termos realizado algumas análises, no âmbito teórico, das relações que foram sendo estabelecidas para concretização dos fenômenos. O que deve ser considerado são os eventos que foram desvelados no decorrer das análises e das discussões, nas relações entre as contradições e os antagonismos dos fatos que transpareceram a verdadeira face do real – um real concreto e com uma abundância de determinações.

Para realizarmos algumas considerações finais na intenção de sintetizar os fenômenos construídos e analisados neste trabalho, retomamos nosso objetivo de compreender a função do trato pedagógico da Educação Física na formação básica dos sujeitos-educandos-trabalhadores que constituíram (e permanecem constituindo) as bases de (re)produção do capital na sociedade brasileira com a pretensão de respondermos qual a função a Educação Física no prosseguimento do modo capitalista de produção e como a escola pública, enquanto locus da educação formal, corroborou para concretizar os objetivos e interesses do capital.

Deste modo, ponderamos que a função do conhecimento escolarizado da Educação Física na formação básica dos educandos esteve atrelada à um projeto histórico de sociedade pautado por princípios ideológicos burgueses, na qual demandou demasiada atenção no cuidado com o corpo – na educação dos corpos – e, com as mudanças no mundo do trabalho, a educação Física foi se tornando coadjuvante na instrumentalização necessária às demandas do modo de produção capitalista, pois limitou o acesso a Cultura Corporal em virtude dos limites desejados à força produtiva.

Nesta vinculação pertencente a um projeto histórico de sociedade e no desenrolar das mudanças exigidas à escola, algumas concepções de homem/sujeito e de educação/educação física foram estabelecidas pelo viés da burguesia – classe que orientou todo o processo de constituição da sociedade em benefício de seus interesses. As características destas concepções permearam um caráter de homem/sujeito forte, saudável e fisicamente preparado para enfrentar os mecanizados postos de trabalho, até chegar à um sujeito/homem flexível e adaptável às novas demandas do capital financeiro, na qual se exigiu um trabalhador preparado para adaptar-se as constantes mudanças e imprevisibilidades do mercado.

Viabilizando a constituição deste perfil de sujeito, a educação, em especial a Educação Física, contribuiu no sentido de preparar um educando domesticável e suscetível as imposições da sociedade burguesa. A Educação Física percorreu este caminho influenciada pela corrente de pensamento positivista com âmbito voltado para o corpo, ademais, configurando um período em que área recebeu grande atenção e prestígio dos intelectuais burgueses, o que enfatizou a real e efetiva função estabelecida pela Educação Física no cenário brasileiro.

A função de protagonista concedida à Educação Física, no ambiente escolar, foi perdendo seu prestígio ao passo em que as demandas do mundo do trabalho não exigiu mais um trabalhador especificamente forte e robusto para a fábrica, mas preparado para enfrentar os aportes da tecnologia e da informática, sendo assim, pois, que a área assumiu um papel de coadjuvante e decrescendo na hierarquização dos componentes curriculares presentes na escola.

Por fim, a Escola Pública e Educação Física são pertencentes a uma totalidade social, ou seja, relacionam-se com o todo, mas não de forma neutra ou isolada, e sim de maneira enfaticamente subordinada. As implicações da totalidade social que atuam sobre a Escola Pública e no trato pedagógico com o conhecimento escolarizado da Educação Física estabelecem limites na autonomia destas, pois instaura *mediações* com as forças de poder e interesse da elite econômica no interior da luta de classes, tais mediações percorrem os limites do próprio processo de produção material da existência da sociedade na ordem em que se estabelece. Nesta perspectiva, o que atribui sentido para a existência da Escola Pública e para a permanência da Educação Física nos currículos escolares, mesmo de forma secundária, é a sua capacidade de *adequação a posteriori* o desenvolvimento da sociedade. O que cai sobre os ombros da escola e da Educação Física é a imprescindível tarefa de, mediatamente, produzir o capital humano indispensável para seguir com o movimento de (re)produção do capital.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado:** compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Tradução de Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. RJ: 2005.

ANDERY *et.al.* Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº48, 1999.

\_\_\_\_\_. **Sociologia do esporte: uma introdução.** 3.ed. Ijuí: Editora Injuí, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

BRASIL. Decreto nº 69.450, de 1º de Novembro de 1971.

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 23/11/2018.

CASTANHO, S. **Teoria da história e história da educação: por uma história cultural na culturalista.** 1.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil:** A história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CPERS. Sindicato filiado à CNTE. **Cpers.com.br.** Acesso em 11/07/2018.

D'AGOSTINI, A.; TITTON, M. Educação Física no contexto da crise estrutural do capital e nas mudanças no mundo do trabalho: repercussões na formação dos professores. 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: Editora UFSM, 2015.

DELORS, J (Pres.). **Educação, um tesouro a descobrir: relatório para UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: Faber-Castell, 2010.

Acesso disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.

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

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2018;

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11ªed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9ed. São Paulo: Cortez, 2010ª.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2010b;

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ªed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, S; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25ªed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina? Editora Planta, 2004.

LENIN, V. **O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LESSA, S. **Introdução à filosofia de Marx**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

MANOEL, E. Natureza//Cultura; Natureza x Cultura; Natureza ~ Cultura: o conceito de desenvolvimento na constituição da Educação Física na escola. In STIGGER, M. P. (org). **Educação Física + Humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MÉZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2ªed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, F. C. T. **A Educação Física Escolar e o mundo do trabalho em tempos de crise do capital**. Dissertação de Mestrado. UFSM. 2016.

NEIRA, M. G e NUNES, L. F. **Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativa**. SP: Phorte Editora, 2006.

RAMOS, F. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio do estado do Rio Grande do Sul – Gestão 2011-2014 – e sua relação com a educação física e mundo do trabalho**. Santa Maria, dissertação de mestrado: UFSM, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Reestruturação curricular do ensino fundamental e médio: documento orientador. SEDUC, RS: departamento pedagógico, 2016.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS JUNIOR, C. L. A pedagogia histórico-crítica e o papel da escola e do professor: elemento para pensar a escola da transição. In PASQUALINI, J.; TEIXEIRA, L.; AGUDO, M.; (org). **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico – Crítica: primeiras aproximações**. 11ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013ª.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

\_\_\_\_\_. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. (orgs). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOARES, et.al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2ed. ver. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 5. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOUZA, M. **Esporte Escolar: possibilidade superadora no plano da cultura corporal**. São Paulo: Ícone, 2009.

SOUZA, M.; RAMOS, F. Educação Física Escolar: a necessidade de tensão permanente entre a escola e a sociedade. In KUNZ, E. (org). **Didática da Educação Física 4: Educação Física e Esportes na escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

SOUZA et.al. Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos da Educação Física (LEEDEF): o compromisso no processo de ensino, pesquisa e extensão na relação entre Educação Física e o Mundo do Trabalho. 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: Editora UFSM, 2015.

SOUZA, G. **Inimigos públicos: ensaios sobre a mercantilização da educação no Brasil**. 1ed. São Paulo: Usina Editora, 2017.

VENANCIO, L; DARIDO, S. C. A educação física e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **RBEFE**. V. 26, nº1, p.97-109. São Paulo, 2012.