

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Doutorado em Educação



**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A FORMAÇÃO HUMANA
OMNILATERAL: UMA ABORDAGEM COM BASE NA FILOSOFIA SOCIAL
MARXIANA**

Zuleyka da Silva Duarte

Pelotas, 2017

ZULEYKA DA SILVA DUARTE

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A FORMAÇÃO HUMANA
OMNILATERAL: UMA ABORDAGEM COM BASE NA FILOSOFIA SOCIAL
MARXIANA

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação
da Faculdade de Educação
da Universidade
Federal de Pelotas, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em Educação

Orientador: Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira

Pelotas, 2017

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

D812c Duarte, Zuleyka da Silva

Contribuições da educação física para a formação humana omnilateral : uma abordagem com base na filosofia social Marxiana / Zuleyka da Silva Duarte ; Avelino da Rosa Oliveira, orientador. — Pelotas, 2017.

163 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

1. Educação física escolar. 2. Abordagem crítico-superadora. 3. Formação humana omnilateral. I. Oliveira, Avelino da Rosa, orient. II. Título.

CDD : 796.01

Zuleyka da Silva Duarte

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A FORMAÇÃO HUMANA
OMNILATERAL: UMA ABORDAGEM COM BASE NA FILOSOFIA SOCIAL
MARXIANA

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade Educação, Universidade Federal de
Pelotas.

Data da Defesa: 23/11/2017

Banca Examinadora:

Avelino da Rosa Oliveira (Orientador).....
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Federal de Pelotas

Celi Nelza Zulke Taffarel.....
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Campinas (UNICAMP)
Universidade Federal da Bahia

Belkis Souza Bandeira.....
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Universidade Federal de Santa Maria

Gomercindo Ghiggi.....
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Hans-George Flickinger.....
Doutor em Filosofia pela Universidade de Heidelberg na Alemanha
Professor Emérito da Universität Kassel

Márcia Morschambacher.....
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal de Santa Maria

Maristela Silva Souza.....
Doutora em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Universidade Federal de Santa Maria

Dedico este trabalho ao Fabrício, à Juliana, à minha mãe e aos meus alunos de Licenciatura em Educação Física do CEFED/UFSM, em especial, à Amanda, Giorgio, Jonatan, Matheus e Otávio.

Agradecimentos

O espaço-tempo da escrita de uma tese é demasiado curto para transformar dados pesquisados, teorias e referenciais em novos conhecimentos, mas é relativamente longo diante das infinitas transformações e reveses que a vida nos submete. E, nesse percurso, o êxito e o fracasso estão intrinsecamente relacionados com a nossa capacidade de suportar as diferentes pressões e superar os inevitáveis desgostos. Para isso, a solidão algumas vezes é companheira eficiente, mas nada como os amigos para o aconchego e o suporte indispensável para seguir em frente. É nesse sentido que meus agradecimentos vão para aqueles que foram indispensáveis à realização deste trabalho: minha mãe Minervina, irmã Liana e cunhado Ângelo, imprescindíveis para a “logística” das inúmeras viagens Santa Maria a Pelotas e o constante estímulo; meus filhos, Fabrício e Juliana, pelo incentivo e apoio incondicional em todas as etapas deste trabalho; meu sempre amigo, Cristiano, pelo apoio, incentivo e suporte; minhas colegas Maria Cristina e Maristela e, por meio dessas, os demais colegas da EEEF Marechal Rondon; minhas amigas fiéis e indispensáveis nos diferentes momentos da escrita, Belkis e Bárbara, pelo arrimo e auxílio na “manutenção da sanidade” dos momentos de crise e, finalmente, meu orientador, Prof. Dr. Avelino Oliveira, o qual, nesta caminhada, para além de conduzir meus passos, tornou-se um grande amigo que levo da faculdade para a vida.

Obrigada!

“O que é a riqueza, senão a totalidade das necessidades, capacidades, prazeres, potencialidades produtoras dos indivíduos, adquirida no intercâmbio universal? O que é, senão o pleno desenvolvimento do controle humano sobre as forças naturais – tanto as suas próprias quanto as da chamada ‘natureza’? O que é, senão a plena elaboração de suas faculdades criadoras, sem outros pressupostos, salvo o desenvolvimento histórico precedente que faz da totalidade deste desenvolvimento – isto é, o desenvolvimento de todos os poderes humanos em si, não medidos por qualquer padrão previamente estabelecido – um fim em si mesmo? O que é a riqueza, senão uma situação em que o homem não se reproduz a si mesmo numa forma determinada, limitada, mas sim em sua totalidade, se desvencilhando do passado e se integrando no movimento absoluto do devir “.

(Karl Marx)

Lista de abreviaturas e siglas

PNE	Plano Nacional de Educação
MP	Medida Provisória
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
EF	Educação Física
PLS	Projeto de Lei do Senado
PL	Projeto de Lei
CS	Crítico Superadora

Sumário

1	Introdução.....	11
2	Educação: questionamentos a uma formação omnilateral e seus pressupostos.....	19
2.1	Apontamentos históricos sobre as abordagens teórico-metodológicas da Educação Física escolar.....	37
2.2	Proposições sistematizadas e não sistematizadas da Educação Física escolar.....	44
3	Formação Humana: Considerações sobre a Paideia e a Bildung.....	55
3.1	Exemplo de Formação Humana: a Paideia.....	55
3.2	Exemplo de Formação Humana: a <i>Bildung</i>	61
4	Pressupostos para uma Pedagogia Marxiana e a Formação Humana Omnilateral.....	66
4.1	O homem Como Ser Genérico.....	66
4.2	Trabalho: o determinante do ser social.....	70
4.3	Paradoxos entre Ciência e Educação.....	83
4.4	Um olhar para a Formação Omnilateral.....	86
5	As Contribuições da Educação Física Escolar para uma Formação Omnilateral.....	111
5.1	Limites.....	111
5.2	Possibilidades.....	132
6	Considerações Finais.....	143
	Referências.....	154

Resumo

DUARTE, Zuleyka da Silva. Contribuições da Educação Física para a Formação Humana Omnilateral: uma abordagem com base na filosofia social marxiana. 2017.164f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

O presente estudo insere-se no campo das Teorias Críticas da Educação e desenvolve-se como uma reflexão à luz da Filosofia Social Marxiana. Traz para o debate o tema da Formação Humana Omnilateral, articulado às proposições teóricas da Educação Física Escolar e tem como objetivo analisar a abordagem teórica Crítico-Superadora, que orienta o trabalho teórico-metodológico para o ensino da Educação Física escolar, com a intenção de propor aprofundamentos que a conduzam como referência de uma proposta de Formação Humana Omnilateral. Partimos do fio argumentativo da Filosofia Social Marxiana e defendemos a tese de que, no campo teórico da Educação Física escolar, a proposição melhor construída na base filosófica do Materialismo Histórico é a abordagem Crítico-Superadora, mas que, conforme a necessária autocrítica no processo de emancipação, percebemos a necessidade de uma ressignificação, para contemplar um projeto de alcance omnilateral. A pesquisa, de caráter bibliográfico, teve como técnica a análise de conteúdo, sendo delimitado para análise o arcabouço teórico da Filosofia social Marxiana e seus comentadores, bem como o referencial teórico relacionado às proposições pedagógicas da Educação Física, em especial, o clássico Metodologia do Ensino da Educação Física. Considerando este trabalho como um fluxo próprio do processo de emancipação, na medida em que se constitui, a priori, como uma autorreflexão, cuja intenção é centrar a análise nas propostas teóricas da Educação Física escolar, a partir do fio condutor da concepção de omnilateralidade, enquanto síntese provisória, reafirmamos a abordagem Crítico-Superadora como a mais bem elaborada para o referencial metodológico inspirado na Filosofia Social Marxiana, mas que conferimos a necessidade de ampliar o escopo conceitual, no que se refere à educação do corpo, contemplando os aspectos relativos à organicidade e ao desenvolvimento motor como constituintes do processo de formação humana.

Palavras-chave: Educação Física escolar, Abordagem Crítico-Superadora, Formação Humana Omnilateral.

Abstract

The present study is inserted in the field of Critical Theories of Education and is developed as a reflection in the light of Marxian Social Philosophy. It brings to the debate the theme of Omnilateral Human Formation, articulated to the theoretical propositions of Physical School Education and aims to analyze the theoretical approach Critical-Overcoming, which guides the theoretical-methodological work for the teaching of Physical Education school, with the intention of to propose deepening ones that lead it like reference of a proposal of Omnilateral Human Formation. We start from the argumentative thread of Marxian Social Philosophy and defend the thesis that, in the theoretical field of Physical School Education, the best constructed proposition on the philosophical basis of Historical Materialism is the Critical-Overcoming approach, but that, according to the necessary self-criticism in the emancipation, we perceive the need for a re-signification, to contemplate a project of omnilateral scope. The bibliographical research was the content analysis. The theoretical framework of the Marxian Social Philosophy and its commentators, as well as the theoretical reference related to the pedagogical propositions of Physical Education, in particular the classic Methodology of Teaching of Physical Education. Considering this work as a flow of the process of emancipation, inasmuch as it constitutes, a priori, as a self-reflection, whose intention is to focus the analysis on the theoretical proposals of the School Physical Education, from the guiding thread of the conception of omnilaterality, as a provisional synthesis, we reaffirm the Critical-Overcoming approach as the best elaborated for the methodological referential inspired by Marxian Social Philosophy, but that we confer the need to broaden the conceptual scope, with regard to the education of the body, contemplating aspects related to organicity and motor development as constituents of the process of human formation.

Key words: School Physical Education, Critical-Overcoming Approach, Omnilateral Human Formation.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se no campo das Teorias Críticas da Educação e desenvolve-se como uma reflexão filosófica à luz da Filosofia Social Marxiana. Traz para o debate o tema da Formação Humana Omnilateral, vinculado ao que poderia se considerar uma *pedagogia marxiana*, dado o vigor com que Marx trata os temas da educação no conjunto de sua obra. A rigor, pode-se afirmar que a temática da formação omnilateral refere-se à própria asserção da emancipação humana e à intrínseca relação educação/trabalho nesse processo. Neste constructo, entretanto, limitamo-nos a versar sobre as correlações existentes entre Educação Física, enquanto um componente pedagógico e Formação Omnilateral na perspectiva da educação corporal.

Considerando o fato de que estamos em uma sociedade dividida em classes, cujo reflexo manifesta-se, como aponta Manacorda (2010, p.127) “na divisão entre trabalho manual e trabalho mental, ou como divisão entre campo e cidade, o ensino e o trabalho aparecem também divididos como dois termos antagônicos”, a escola surge como instituição determinada a preparar os indivíduos para que assumam seus papéis sociais.

A escola, enquanto instituição específica “de um determinado tipo de homem dividido” (MANACORDA, 2010, p. 127), nasce justamente com a burguesia e torna-se o *lócus* de transmissão do conhecimento à classe dominante, enquanto a classe produtiva fica à margem de um local que fosse específico às suas crianças e jovens. Disso decorre que a formação principal da classe produtiva não está nos bancos escolares, mas na prática do cotidiano, quando forja-se, a partir do contato direto com os adultos, uma “verdadeira formação para o trabalho” (Idem, p. 130).

Com a divisão social e técnica do trabalho, entre a formação das classes dominantes e a formação técnica destinada aos filhos dos trabalhadores

(...) existiu um hiato profundo, uma separação absoluta, não apenas no sentido de que essas duas organizações não tinham qualquer confluência entre si, mas também no sentido de que não compartilhavam princípios, conteúdos e métodos entre as duas diferentes formações (MANACORDA, 2010, p. 130).

Assim, o modo como a escola vem se constituindo no decorrer da história - propondo saberes, tempos e espaços diferentes para a produção e divulgação do conhecimento às distintas classes - representa tão somente as necessidades do capital, modificadas em suas cíclicas crises, para dar conta da formação de mão de obra às novas formas de produção.

Apresenta-se, então, um quadro de uma humanidade dividida, em que parte tem acesso aos bens materiais, intelectuais e espirituais e a outra está excluída na participação, nos prazeres e no consumo desses mesmos bens, configurando-se ambas por uma formação unilateral. E é nesse cenário que se fortalece o embate entre as diferentes classes e a disputa ideológica em todos os espaços de poder, reafirmando-se a necessidade de uma transformação radical da sociedade. Parafraseando Emir Sader (2008): o objetivo de todos os que lutam contra a sociedade mercantil é a emancipação humana.

Considerando-se, portanto, o que o sistema do capital oferece-nos, como proposta de formação e indo ao encontro dos argumentos de Avelino Oliveira e Neiva Oliveira (2014, p. 217) de que o que Marx expressa como projeto formativo contrapõe-se ao que é oferecido pelo sistema do capital e que o ser humano encontra-se submetido a processos formativos unilaterais, de modo que a lógica da sociedade liberal privilegia apenas um aspecto da formação, compreendemos como de fundamental importância a realização deste trabalho, o qual tem no projeto de formação omnilateral a sua concepção fundamental.

Sabendo que a omnilateralidade busca o desenvolvimento pleno dos indivíduos em todas as suas dimensões, de modo a instituir-se como ser genérico; considerando que tais dimensões constituem-se na esfera das relações produtivas, sociais e subjetivas; evidenciando o corpo como uma das lateralidades do humano; considerando ainda o arcabouço teórico de que dispõe a Educação Física escolar, para fundamentar diferentes propostas de Formação Humana, desenvolvemos no presente constructo a assertiva de que a produção teórica do campo da Educação Física crítica, através da abordagem Crítico-Superadora, é indispensável para construir um projeto de Formação Humana Omnilateral em sua perspectiva corporal.

Assim, considerando o conceito de Omnilateralidade, cuja expressão aparece pela primeira vez nos *Manuscritos* de 1844, quando Marx analisou a

intrínseca relação homem-natureza e afirma que a apropriação sensível da vida e da essência humana não pode ser dada através da posse, mas a partir da sua essência unilateral, como um homem total; posteriormente, na *Ideologia Alemã (1845-1846)*, quando refere-se à revolução proletária, a qual dar-se-ia não a partir de forças produtivas limitadas, a exemplos de outras revoluções, mas a partir de uma totalidade de forças produtivas dominada pela totalidade dos indivíduos livremente associados; considerando também a *Miséria da Filosofia (1847)*, quando o filósofo associa a necessidade de se buscar o caráter universal do trabalho, a partir de um desenvolvimento unilateral do indivíduo e compreendendo a omnilateralidade como a totalidade de forças produtivas, em que os seres humanos plenamente desenvolvidos terão controle da própria história, é que propomos **como objetivo geral analisar a abordagem teórica Crítico-Superadora, que orienta o trabalho teórico-metodológico para o ensino da Educação Física escolar, com a intenção de propor aprofundamentos conceituais que a conduzam como referência de uma proposta de Formação Humana Unilateral.**

Partindo do fio argumentativo da Filosofia Social Marxiana, defendemos a tese de que, no **campo teórico da Educação Física escolar, a proposição teórica melhor construída na base filosófica do Materialismo Histórico é a abordagem Crítico-Superadora, mas que, conforme a necessária autocrítica que todos colocamos no processo de emancipação, percebemos que necessita de uma ressignificação, para contemplar um projeto de alcance unilateral.**

O método de investigação está ancorado no Materialismo Histórico e Dialético, dividido em duas etapas, quais sejam, a análise e a exposição, partindo, portanto, da realidade concreta e seus reflexos no campo teórico. A pesquisa, de caráter bibliográfico, teve como técnica a análise de conteúdo, sendo delimitado para análise o arcabouço teórico da Filosofia social Marxiana e seus comentadores, bem como o referencial teórico relacionado às proposições pedagógicas da Educação Física, em especial, o clássico Metodologia do Ensino da Educação Física..

No momento da investigação, buscamos a apreensão da matéria – as condições concretas da Educação Física escolar e suas proposições teórico-metodológicas, consideradas a partir do Projeto Histórico e da Base

Epistemológica – dissipando a intenção de supor “ideais educativos”. Do mesmo modo, buscamos desenvolver a investigação a partir da interrelação e transição entre os fenômenos – explicitados nos três primeiros capítulos - privilegiando a realidade concreta, contextualizada historicamente. Nosso objetivo converge, então, em demonstrar que o objeto de estudo (proposição Crítico-Superadora), ainda que defenda um Projeto Histórico Socialista e tenha como base epistemológica a Dialética Materialista, necessita de uma releitura, para dimensioná-la no contexto da omnilateralidade; finalmente, objetivamos esclarecer que é o fenômeno externo que permite prever e delimitar o devir, com o enfrentamento antagônico das tendências presentes na análise.

O modo de investigação está ancorado na própria concepção que Marx (2013, p. 89) propõe de seu método, que tende para o comentário de um artigo publicado no periódico de São Petersburgo *-Mensageiro Europeu-* que descreve o seguinte:

(...) todo esforço de Marx visa demonstrar, através da escrupulosa investigação científica, a necessidade de determinadas ordens de relações sociais e, tanto quanto possível, verificar de forma irrepreensível, os fatos que lhe servem de base e de ponto de partida. Para atingir seu objetivo, basta provar a necessidade da ordem atual e, ao mesmo tempo, a necessidade de outra ordem, que se transformará, inevitavelmente a primeira, acreditem ou não os seres humanos, tenham ou não consciência (Marx, 2013, p. 89)

No método de análise de Marx (2013, p. 89), conforme consta no artigo supracitado: “O que lhe pode servir de ponto de partida, portanto, não é a ideia, mas exclusivamente o fenômeno externo”. Com isso, o filósofo afirma dois momentos do seu método. Primeiramente, quando a investigação procura analisar os detalhes da realidade investigada. Nesse caso trata-se do *método de análise*. Em um segundo momento, ele irá relacionar, confrontar, analisar pelas diferentes formas a matéria estudada, para promover uma exposição.

Principiando por este movimento, no modo de análise, tratamos como referência autores alinhados à reflexão crítica proposta por Marx, como Mézaros (2006, 2008), Saviani (1999, 2011, 2013), Manacorda (2010), Taffarel (1997), Silva (2011), entre outros.

Para Cheptulin (2012), é através da consciência que se dá a apreensão da realidade pelo sujeito e manifesta-se na forma de conhecimento, de modo a assegurá-los válidos no interior da sociedade, para avaliar a organização,

desenvolvimento da produção, bem como a transformação do meio ambiente, de acordo com os interesses do próprio homem. Assim, argumenta Cheptulin (1982, p. 124):

Estando ligado organicamente a atividade laboriosa dos homens e à prática, o conhecimento como já fizemos observar, funciona a partir da prática e desenvolve-se da intuição viva ao pensamento abstrato, e do pensamento abstrato à prática, como critério de verdade. Repetindo um número infinito de vezes o ciclo: intuição viva – pensamento abstrato – prática, o conhecimento desenvolve-se, descobre novos aspectos e ligações e, em um certo estágio de desenvolvimento, começa a captar e a distinguir as propriedades e as ligações universais e a tomar consciência das leis universais da realidade e das formas universais de ser.

Feito este movimento do real, analisado a partir das seguintes categorias: Formação Omnilateral, em especial a concepção de Educação em Marx e o conteúdo da Educação Socialista e a Proposição Teórica Crítico-Superadora, organizamos o Método de Exposição, que segundo Marx (2013, p. 90):

Sem dúvida, deve distinguir o modo de exposição, do modo de investigação. A investigação tem que se apropriar da matéria [*stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento do real.

Através do percurso metodológico acima descrito, organizamos a pesquisa da seguinte maneira: os três primeiros capítulos fazem parte do *método de análise*, de modo que possamos encontrar a essência do fenômeno, a fim de ultrapassá-la (CHEPTULIN, 1982). Dado o desenvolvimento do conhecimento sobre o objeto estudado, confrontando com a realidade concreta, elaboramos uma nova síntese, expressa no capítulo quatro como método de exposição e afirmando a tese defendida no início da investigação.

Assim sendo, os capítulos ficaram organizados de forma que no **primeiro capítulo**, apresentamos alguns Pressupostos da Formação Unilateral. No conjunto de sua obra, Marx demonstra o alheamento das condições reais da existência a que somos submetidos com o desenvolvimento do capital e como essa condição manifesta-se na forma de ideologia na esfera social. Dessa forma, explicitamos como as crises na esfera da educação revelam-se como parte do desenvolvimento unilateral a que é submetido o indivíduo com a divisão técnica e social do trabalho e de que modo se refletem

na materialidade do trabalho pedagógico. Para tanto, contextualizamos, ainda que brevemente, a crise estrutural por que passa o Brasil hoje, crise essa intencionalmente articulada, a fim de beneficiar o sistema produtivo e reproduzir, via instituições, as necessidades impostas por uma elite conservadora, como se fossem extensas à população. O que decorre disso é que a educação se distancia dos processos emancipatórios, servindo como um instrumento de dominação e reprodução do capital.

Com a expectativa de compreender como esses mecanismos desenvolveram-se no decorrer da história e instituíram-se no Sistema Educacional Brasileiro, optamos pela análise de Saviani, que expõe o modo pelo qual o viés ideológico alinhado às concepções de formação unilateral tem fundamentado a educação formal no Brasil.

Sendo assim, considerando que este trabalho propõe uma reflexão filosófica que articula o campo teórico da Educação Física escolar com a Filosofia Social de Karl Marx, apresentamos, no **segundo capítulo**, o cenário teórico-metodológico para o ensino da Educação Física, expondo os diferentes aspectos que a constituem dentro do paradigma da unilateralidade.

Interpretações históricas sobre a Educação Física, por causa de suas conexões, acabaram por torna-la uma área do conhecimento que nem sempre serviu a “bons propósitos”. De origem militarista e amplamente utilizada pela medicina social, teve caráter higienista e eugenista, auxiliando na formação do “homem forte, saudável, necessário para o desenvolvimento da pátria”. Além disso, a inserção de uma perspectiva esportivista contribuiu para a formação moral e o desenvolvimento da “ordem e do progresso”, buscando, através do ensino do esporte, a referência meritocrática da vitória e da derrota e a conformação social.

A ruptura com um pensamento biologicista traz uma nova configuração para a Educação Física escolar. Surgem, no campo teórico, novas abordagens pedagógicas, que incentivam a realização de diferentes pesquisas e publicações, cuja referência centra-se nas Ciências Humanas: filosofia, sociologia, psicologia e antropologia, buscando novas configurações aos aspectos teórico-metodológicos para o ensino da Educação Física na escola.

Nesse sentido, analisamos as principais proposições teóricas, a partir de sua base filosófica e epistemológica, apresentando o cenário em que essas

teorias se desenvolvem. Com isso, revelamos aquelas identificadas com um projeto de inspiração unilateral e apontamos a abordagem Crítico-Superadora como a única que defende um projeto transformador de sociedade.

Entretanto, para depreender como esses processos formativos configuram-se ao longo da história da humanidade, de modo a reafirmar a oferta de uma educação parcial, instrumental e idealista, no **terceiro capítulo** apresentamos os paradigmas da Formação Humana, cuja temática está relacionada, de acordo com Oliveira e Oliveira (2014), com a Paideia grega e a tradição alemã da *Bildung*. Desse ponto de vista, refletimos sobre a nossa herança “greco-ocidental-iluminista”, cujo modelo serve, ainda hoje, de referência para a organização do trabalho pedagógico no Sistema Nacional de Educação. Refletir sobre os paradigmas da Formação Humana é um movimento que, entre outras coisas, permite que encontremos argumentos para confrontar os arquétipos de educação presentes na história da humanidade com o projeto de Formação Omnilateral. O terceiro capítulo busca demonstrar a importância e a influência dos Paradigmas da Paideia e da *Bildung*, a fim de formar o homem ideal em diferentes momentos da história para a construção de diferentes sociedades.

O **quarto capítulo**, início do **método de exposição**, ocupa-se de apresentar o que se pode compreender como os Pressupostos de uma Pedagogia Marxiana, cuja análise começa pela compreensão do processo de constituição do homem, através das complexas relações que estabelece com a natureza, com os outros e com sua subjetividade, forjada na sua vida prática e tendo no trabalho a sua própria essência. Nesse sentido, o capítulo aprofunda o desenvolvimento do trabalho na sociedade capitalista e as conexões deste com a divisão social do trabalho, o que resulta em uma formação unilateral. Do mesmo modo, propomos um olhar atento à Formação Humana Omnilateral, conceito desenvolvido por Marx e que supõe a formação ampla dos seres humanos em todas as suas dimensões, como alternativa a uma formação parcial e cuja consequência é a emancipação humana e a transformação radical da sociedade.

Finalmente, no **quinto** e último capítulo: sendo este trabalho um fluxo próprio do processo de emancipação, na medida em que se constitui, a priori, como uma autorreflexão, cuja intenção é pensar no processo de

omnilateralidade na perspectiva da educação corporal, buscamos expor os limites e possibilidades da Educação Física escolar, mediar um projeto de alcance omnilateral. Tendo em vista que, no que se refere a sua produção, a abordagem teórica mais bem elaborada para este propósito é a Crítico Superadora, defendemos neste capítulo, a tese de alguns necessários aprofundamentos para pensar na perspectiva da omnilateralidade: 1) reorganização do conceito de currículo; 2) ampliação dos conteúdos da cultura corporal a serem tratados nos ciclos de escolarização, dando a mesma ênfase no processo analítico e de desenvolvimento do pensamento e da elevação intelectual dos estudantes, como no processo de experimentação das práticas corporais e no desenvolvimento biofísico dos sujeitos; 3) diálogo com outras áreas do conhecimento e com outros paradigmas que estejam vinculadas a uma teoria crítica do pensamento e que tenham desenvolvido temas contemporâneos não tratados por Marx no desenvolvimento do seu pensamento teórico. Vale lembrar que este constructo, vincula-se a um processo filosófico de produção do conhecimento e não tem caráter propositivo, o que deixa margem para outros estudos e aprofundamentos na reflexão sobre a proposta teórico metodológica Crítico Superadora.

2 Educação: questionamentos a uma formação unilateral e seus pressupostos

Tempos sombrios estes em que vivemos. O retrato do país, que emerge da atual conjuntura, fomenta, nas palavras de Marcos Coimbra¹, “momentos de desalento e tamanha desesperança”. Segundo o sociólogo, as pesquisas de caráter qualitativo apontam para uma desesperança geral da população, que, desprotegida pelo sistema, fica suscetível às múltiplas e simultâneas crises: econômica (a ameaça do desemprego); governamental (país conduzido por um governante sem vínculos com o povo); política (e a sensação da “universalidade” da corrupção, gerando desconfiança nas instituições) e social (a insegurança, proveniente da criminalidade e das diferentes ameaças à vida). Nesse quadro, entendemos que não há como ignorar os reflexos do atual contexto – agravado desde o impeachment da presidenta Dilma Rousseff - na educação.

Sem nenhuma discussão prévia com a sociedade, tampouco uma análise séria dos impactos no processo de escolarização dos estudantes, o governo, a partir de uma Medida Provisória (MP 746/2016), altera a Lei de Diretrizes e Bases, que rege a educação e estabelece uma reforma, cujas perspectivas são de agravar a já contestada qualidade da educação formal no Brasil.

Graves alterações, que representam um retrocesso na própria identidade da escola enquanto locus de produção e divulgação do conhecimento. Tais modificações, inclusive, contrapõem o PNE – Plano Nacional da Educação -, constituído a partir de extenso debate com a sociedade e entidades representativas, o qual estabelece, entre outras coisas, a obrigatoriedade da formação dos educadores na área do conhecimento em que atuam; a MP 746/2016, convertida na Lei 13.415 de 2017, ao contrário, passa a permitir que profissionais com “notório saber” possam atuar como professores de conteúdos em áreas “afins” à sua formação no ensino técnico.

¹ COIMBRA, Marcos. O Brasil no fundo do poço. In: www.cartacapital.com.br/revista/972/o-brasil-no-fundo-do-poco. Acesso em 07/10/2017.

Além disso, a MP altera o artigo 26 da LDB, que define os componentes obrigatórios da Educação Básica. Entre as disciplinas cuja permanência foi flexibilizada nos currículos escolares está a Educação Física. Pelo projeto, já em vigor, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluirá “estudos e práticas” obrigatórias de Educação Física, Sociologia, Filosofia e Arte. Ou seja, a própria redação da Lei flexibiliza o ensino da Educação Física, de modo a permitir que qualquer atividade realizada na escolar sob o viés esportivo, por exemplo, já contemple o que está previsto. Tal dispositivo legal, representa um enorme retrocesso para área, que, apenas com a promulgação da Lei n. 10.793/2001, que altera a redação do art. 26, parágrafo 3º e do art. 92 da LDBEN (Brasil, 1996) ao inserir o termo “obrigatório”, após a expressão “curricular”, torna a Educação Física um componente obrigatório, ainda que sua prática fique facultativa²a uma grande parcela de alunos. É possível observar que, historicamente, o ensino da Educação Física sofreu concessões indiscutíveis em outras áreas do conhecimento.

As reformas na educação sem a devida discussão com a sociedade civil, são uma das faces do colapso político observado no Brasil, que alcança todas as esferas da sociedade e demonstra que não é apenas um movimento político de reorganização do capital, pois, apesar de não perdurar sem um sistema de educação - como alerta Mészáros (2008) - as sociedades existem por intermédio de indivíduos particulares, os quais buscam, em linhas gerais, realizar seus próprios fins. Desse modo, a questão fundamental para cada sociedade é a reprodução “bem-sucedida de tais indivíduos” (p.263), cujos fins próprios não negam o sistema dominante. Por isso que, para além de consolidar o sistema de dominação econômico, os envolvidos nessa falência social em que vivemos, advogam a favor de interesses individuais. Eis a verdadeira dimensão do sistema educacional. Para exemplificar, o filósofo cita Gramsci:

² Conforme a Legislação em vigor, a prática da Educação Física é facultativa ao aluno que: I) cumpra a jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II) maior de trinta anos de idade; III) que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física; IV) amparado pelo Decreto-Lei n. 1.044 de 21 de outubro de 1969; V) vetado; VI) que tenha prole.

Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, ‘um filósofo’, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção de mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e, portanto, *contribui para manter ou mudar a concepção de mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento* (todos os destaques são do autor) (GRAMSCI1957, p. 121, apud MÉSZAROS,2008, p.49)

Nessa lógica, além da reprodução das habilidades necessárias à atividade produtiva, também é indispensável uma reprodução dos valores, “no interior do qual os indivíduos definem seus próprios objetivos específicos” (p. 263). É necessário que haja, por parte dos sujeitos, uma absorção das perspectivas gerais da sociedade capitalista, de modo que essa se torne, conforme indica Mézarós (2008), “um limite inquestionável para suas próprias aspirações” (p. 243). É nesse sentido que a superação da alienação exsurge como uma tarefa educacional, “exigindo uma ‘revolução cultural’ radical para sua realização” (p. 264).

O sistema produtivo, que não pode ser analisado somente na perspectiva da produção e consumo, mas a partir de todos os mecanismos que buscam a produção e reprodução desse processo, faz da educação não apenas um mecanismo de alienação, mas também uma mercadoria, a qual só será consumida por quem por ela puder pagar. “O ‘espírito comercial’, para a sua plena realização, exige a fragmentação, a mecanização e a reificação de todas as relações humanas” (Idem, p. 272). Para a plena “assimilação” dos mecanismos utilizados pelo sistema, é necessário o efeito de falsa consciência, que “representam as relações sociais alienadas de produção de mercadorias como a expressão direta ‘natural’, dos objetivos e desejos do indivíduo” (p. 273).

Nesse ponto de vista, buscando compreender como essas relações se configuram no processo de escolarização, atentamos para o que Mézaros (2006) já enfatizava: a educação não se remete apenas ao processo de escolarização formal. Interpretando Paracelso, o filósofo defendia que a educação confunde-se com o próprio processo da vida. Portanto, não é possível refletir sobre a crise na educação sem levar em consideração a complexidade dos fenômenos sociais, integrados tanto à sociedade quanto à própria consciência dos indivíduos. Afirma Mézaros (2006, p. 275):

Nesse sentido, a crise atual da educação formal é apenas a 'ponta do iceberg'. O sistema educacional *formal* da sociedade não pode funcionar tranquilamente se não estiver *de acordo* com a estrutura educacional geral, isto é, com o sistema específico de '*interiorização*' efetiva da sociedade em questão. A crise das instituições educacionais é então indicativa do conjunto de processos dos quais a educação forma é parte *constitutiva*.

O filósofo explica que a educação tem duas funções numa sociedade capitalista: a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia e a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político" (p. 275).

Por isso que, para compreender como estes mecanismos ideológicos ocorrem no contexto da prática, buscamos Saviani (2013, p. 90), o qual analisa a materialidade da ação pedagógica, não negando evidentemente o aspecto imaterial da educação, mas analisando as condições materiais que facilitam a formação unilateral. Para tanto, o autor, além de analisar a relação teoria versus prática, elenca os grandes problemas do trabalho educativo, os quais, de certo modo, traduzem as concepções de Mézáros: o problema da educação não é um problema institucional, mas estrutural e necessário à manutenção do sistema produtivo.

Assim, Saviani (2013) aponta três grandes problemas que refletem na materialidade do trabalho educativo. O primeiro deles é **a falta de um Sistema de Educação**, problema advindo do final do séc. XIX e considerado como preliminar para pensar as questões da educação, e que demonstra o histórico descaso do poder público. Na sua análise sobre a história das ideias pedagógicas, o autor revela que, desde o Império, o Brasil não se responsabiliza pelo desenvolvimento da educação, ficando ela descentralizada, a cargo, de modo distinto, da federação, estados e municípios.

Mesmo que desde a década de 1920 tenham ocorrido diversas tentativas de reformas educacionais de nível estadual, a reforma geral da educação começou a ser efetivada em 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Primário. No entanto, somente em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não assegurando, ainda, a implantação de um Sistema Nacional (SAVIANI, 2013). Após a Carta Magna de 1988, foi retomada a luta pela implantação de um *Sistema Nacional de Educação*, com a elaboração da nova LDB. Porém, o projeto inicial, intitulado

Do Sistema Nacional de Educação foi substituído por *Da Organização da Educação Nacional*, “(...) expressando a resistência que a ideia de um Sistema Nacional de Educação provocava no grupo conservador, majoritário do parlamento brasileiro. E a nova LDB foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, sem sinalizar, claramente, da implantação de um Sistema Nacional de Educação” (SAVIANI, 2013, p. 94). A consequência gerada pela desobrigação do Estado para com a educação pode ser notada no grau de precariedade em que ela se encontra. Para Saviani (2013, p. 95), “o enorme déficit histórico apontado é um indicador eloquente da precariedade da nossa situação educacional (...)”.

Um segundo desafio elencado pelo autor refere-se à **questão organizacional**. O problema, segundo ele, está no descompasso entre teoria e prática. Em que pese o fato histórico da dualização que se coloca entre essas duas dimensões, a concepção que se pretende propor a uma rede ou instituição de ensino – às vezes até por meio da legislação – contrapõe-se àquelas que penetram, frequentemente, de forma implícita, no ambiente escolar:

Ocorre que, como já se indicou, as escolas estão organizadas de determinada maneira que corresponde a determinada concepção, ou seja, a determinada orientação teórica. Assim, quando se quer mudar o ensino, guiando-se por outra teoria, não basta formular o projeto pedagógico e difundi-lo para o corpo docente, os alunos e mesmo para toda a comunidade, esperando que eles passem a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas, que, organizadas de acordo com a anterior, operam como um determinante da própria consciência dos agentes, opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação, alimentada por uma teoria (SAVIANI, 2013, p. 102).

As consequências desse descompasso refletem na própria organização do trabalho pedagógico, uma vez que a estrutura e o funcionamento do ensino ficam mais condicionados à burocratização das atividades do que ao envolvimento e avanço nas atividades fins.

Um terceiro problema relativo à materialidade da ação pedagógica, exposto por Saviani (2013), é a **descontinuidade do trabalho educativo**. Segundo o autor, “o trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato, se convertam numa espécie de segunda natureza” (p. 107). Ou seja, com essa reflexão, o autor pretende dizer que não

há uma política de Estado para a educação, mas sim políticas de governo. Cada gestor que assume um cargo público desconstrói tudo o que foi realizado pelo gestor anterior.

O problema da descontinuidade põe-se, portanto, como um problema da maior gravidade no âmbito que estou chamando de materialidade da ação educativa, manifestando-se de maneira particularmente forte nas políticas educacionais. O problema apresenta-se aí com um grau tal que inviabiliza qualquer avanço no campo da educação. Parece que cada governo, que cada secretário da educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado programas implementados por gestões anteriores. (SAVIANI, 2013, p. 109).

Pode-se afirmar, por conseguinte, que, segundo Mészáros (2008, p. 27), a razão para o fracasso de todas as reformas educacionais “reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste - no fato das determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis*” (destaque do autor).

Em seus estudos, Enguita (1989) evidencia a condição ideológica à que estava submetida a educação formal, servindo de maneira distinta à burguesia e à classe popular, como uma prática naturalizada em uma sociedade com interesses antagônicos.

Nesse ponto, a primeira relação a ser feita é sobre educação versus poder e a sua dupla condição. Historicamente, os pensadores da burguesia em ascensão recitaram por muito tempo a falácia da educação para o povo, em que, por um lado, a ela recorriam para garantir o seu poder, mas, por outro, “temiam as consequências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da realidade, pois isto poderia alimentar neles ilusões indesejáveis” (p. 110).

John Locke, citado por Enguita (1989) – um dos inspiradores da educação liberal -, que escreveu como deveria ser a educação de um *gentleman*, apesar de ter proposto o internamento de crianças pobres, declarou:

Ninguém está obrigado a saber tudo. O assunto das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem, raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana (LOCKE, sd, III, 225, apud ENGUITA, 1989, p. 111).

Não chega a surpreender a contemporaneidade do pensamento de Locke, diante das últimas imposições de políticas públicas para a educação. Ainda assim, no campo pedagógico, o que facilita a reprodução do pensamento neoliberal está justamente no segundo problema apontado por Saviani (2013), na questão organizacional: a escola, de modo geral, funciona com uma fundamentação teórica definida, mesmo que a comunidade escolar dela não tenha consciência. Contudo, é imprescindível ter claro que a dicotomia teoria versus prática é intencional e serve a um propósito: desqualificar intelectualmente os filhos das classes populares e capacitá-los para o trabalho técnico.

Da mesma maneira, também as redes de ensino são organizadas de acordo com determinada concepção e instituídas, de modo geral, através da legislação. Com isso, a organização da rede escolar da educação básica está pautada pelas características de ensino dispostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 9394/2006. Desde então, de acordo com as concepções da relação educação versus trabalho, são realizadas alterações na própria legislação. Isso é o que se verifica com a Lei n. 13.415/2017, que trata da reforma do Ensino Médio, por exemplo.

Com isso, criam-se mecanismos legais com o intuito de condicionar os jovens à mecânica social existente, cuja estrutura é reflexo do modo de produção e do acirramento da luta de classes, mas que são transmitidas como naturais pelo aparelhamento do poder dominante.

É nesse quadro que a educação deixa de ser um mecanismo de mudança e torna-se um instrumento necessário para a expansão do capital.

Para Sader (apud Mészáros, 2008, p. 15):

A natureza da educação - como tantas outras coisas essenciais nas sociedades contemporâneas - está vinculada ao destino do trabalho. Um sistema que se apoia na separação entre trabalho e capital, que requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para a sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem sua reprodução.

Através de um resgate histórico, Enguita (1989) demonstra como a escola tem desempenhado esse papel, expondo que a fé, a piedade, a humildade e a resignação, ou as promessas de que o reino dos céus passaria a ser dos pobres, seria suficiente para obter submissão do trabalhador

campesino, mormente aquele apegado às normas da propriedade, mas não bastaria para garantir a submissão ativa do trabalhador industrial assalariado. Diversos fatores, entre eles a dissolução dos laços de dependência ou a miséria dos pequenos artesãos, bastavam para que a força do trabalho aparecesse no mercado como valor de troca, mas não asseguravam a extração do seu valor de uso (ENQUITA, 1989). Para tanto, era preciso moldar o trabalhador desde o momento da sua formação:

O instrumento idôneo era a escola. Não que as escolas tivessem sido criadas necessariamente com este propósito, nem que já pudessem ou fossem deixar de cumprir outras funções: simplesmente estavam ali e se podia tirar partido delas. Em 1772, William Pawell já havia visto a educação como meio de adquirir ou instilar o "hábito da laboriosidade" (...) O acento deslocou-se então da educação religiosa e, em geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerassem nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria (ENQUITA, 1989, p. 114).

Esse papel divulgador da ideologia dominante tem aparecido com contornos cada vez mais conservadores no nosso tempo como "Projeto Escola Sem Partido" (PLS 193/2016, PL 1411/2015, PL 867/2015), que visa a, fundamentalmente, eliminar a discussão ideológica no ambiente escolar e restringir os conteúdos de ensino, com uma falsa ideia de neutralidade do conhecimento.

O projeto em questão contraria de forma determinante o princípio constitucional da pluralidade de ideias, de concepções de educação, bem como a liberdade de aprender e ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento do saber de forma geral, considerando como válidos conteúdos que se prestem à manutenção do *status quo* e como doutrinários aqueles que representam uma visão crítica de mundo e de sociedade.

Entretanto, essa ideia de utilizar as instituições de ensino a favor da ideologia dominante não é uma prerrogativa do nosso tempo. Engels (2008), quando analisava a situação do operário na Inglaterra, no séc. XVIII, mencionava que as diversas frações operárias³, "membros das associações,

³ Segundo Engels (2007, p. 271), o movimento operário está dividido em duas frações: os cartistas e os socialistas. Os cartistas, para o filósofo, são os mais atrasados e menos evoluídos, mas são "proletários autênticos de carne e osso e representam legitimamente o operariado". Já os socialistas têm os horizontes mais amplos e apresentam propostas práticas contra a miséria, "mas provém

cartistas e socialistas, às vezes em unidade, às vezes isoladamente, fundaram, por seus próprios meios, uma grande quantidade de escolas e de salões de leitura, para elevar o nível cultural do povo” (p. 271). Tais instituições representam uma ameaça à burguesia, a qual propunha espaços similares à difusão de conhecimentos úteis e do seu interesse:

Aí se divulgam elementos das ciências naturais, procurando desviar a atenção dos operários da oposição contra a burguesia e se lhes fornecem elementos que tragam lucros aos burgueses; quanto às ciências naturais, seu conhecimento pelo operário, é, *atualmente* (grifo do autor), desprovido de utilidade, uma vez que ele nem sequer pode observar a natureza, vivendo na grande cidade e absorvido por uma jornada de trabalho tão prolongada. (ENGELS, 2007, p. 272).

O filósofo ainda afirma que, nesses centros, também faz parte do conteúdo de ensino a economia política, “cujo ídolo é a livre concorrência e da qual o operário só pode extrair uma conclusão: para ele nada é mais razoável que resignar-se a morrer de fome silenciosamente” (p. 272).

Pelo exposto, observamos que a escola tem se prestado, de modo geral, a transmitir o pensamento dominante, de maneira que se compreenda como *naturalizado* e, assim, referendar suas ações.

Esse fenômeno, já observado e analisado por filósofos⁴ e teóricos que fizeram parte de um movimento denominado “contra hegemônico”, constituído no final dos anos 1970, compreendem a escola a partir dos seus determinantes sociais, considerando que esta perde a função equalizadora, que a caracterizava em suas origens e torna-se cada vez mais discriminadora e repressiva. Um dos principais argumentos desta teoria, segundo Saviani (1999) é que, na medida em que todas as reformas escolares fracassam, fica cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de reprodução capitalista.

Em sua análise sobre o problema das teorias, Saviani (1999), apresenta as relações entre educação e política, estabelecendo os nexos entre as teorias

originariamente da burguesia e, por isso, são incapazes de se amalgamar com a classe operária” (p. 271).

⁴ Saviani (1999) afirma que diversas foram as teorias que se destacaram no movimento crítico-reprodutivista, mas ele destaca as que tiveram a maior repercussão e alcançaram o maior nível de elaboração:

a) Teoria do Sistema do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica – presente na obra *A Reprodução*, de Bourdieu e Passeron (1975);

b) *Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado* – Althusser (1980);

c) Teoria da Escola Dualista – desenvolvida na obra: *L’è école capitaliste em France* (1980).

educacionais e pedagógicas e as formas pelas quais elas manifestavam-se no interior da escola, através do trabalho pedagógico. Nesse estudo, Saviani destacou as teorias não críticas, representadas pela Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista; as teorias críticorreprodutivistas – brevemente supracitadas – e as teorias críticas.

Sem cair no pessimismo intelectual das teorias críticorreprodutivistas, até porque o presente trabalho anuncia a formação omnilateral como uma possibilidade na construção de uma educação transformadora, faz-se necessário destacar as teorias contemporâneas, que tem subsidiado a organização pedagógica na escola pública.

Assim, os estudos de Duarte (2001) e Duarte (2010), apontam para a hegemonia das chamadas *pedagogias do aprender a aprender*, identificado no grupo das *teorias não críticas*.

Segundo Duarte (2010), nas últimas duas décadas, as pedagogias do aprender a aprender têm centrado a disputa teórica em torno dos processos educativos, a partir de suas vertentes mais conhecidas em âmbito escolar: o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista.

No que tange às características de cada uma, há, ao menos, uma em comum: a negação do que conhecemos como educação tradicional. “Elas podem ser consideradas pedagogias negativas, na medida em que, aquilo que melhor as define, é a sua negação das formas clássicas da educação escolar” (DUARTE, 2010, p. 33). Essa atitude negativa em relação à escola, seus conteúdos, métodos e práticas, segundo os autores, antecede ao período do final do séc. XX e está presente no movimento escolanovista do final do século passado e, recuando mais no tempo, na primeira metade do séc. XIX, quando as ideias rousseauianas foram defendidas de Pestalozzi a Froebel (Arce, 2002, apud Duarte e Martins, 2010). Apesar dessa aparente contraposição, não há uma divergência significativa entre os ideais escolanovistas e a ideologia que constitui a escola tradicional:

Essa filiação das pedagogias atualmente hegemônicas aos ideais escolanovistas não deveria ser vista, entretanto, como indicador de anacronismo dessas. Elas estão inteiramente de acordo com o universo ideológico contemporâneo (DUARTE, 2010, p. 34).

Para o autor, o que dá novo sentido às ideias escolanovistas, ainda que elas comunguem de mais de um século de existência, é o contexto ideológico, em que a visão pós-moderna com contornos neoliberais - ainda que não admitidos como tal - seja a visão de mundo predominante.

Para além da negação da escola tradicional, em relação ao trato com os conteúdos, outro aspecto comum a essas pedagogias é a compreensão idealista entre educação e sociedade, que se manifesta na ausência de perspectiva da superação da sociedade capitalista. Duarte (2010) adverte que o adjetivo “idealista” não se refere à adesão de ideais, mas ao princípio de que os problemas sociais não são resultado de modo de produção, mas sim de mentalidades errôneas, levando a crer que a difusão de novas ideias, através da educação, levaria à superação dos problemas sociais:

Por exemplo, a violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para a paz. A destruição ambiental poderia ser revertida por programas de educação ambiental. O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às supostamente, novas demandas do mercado de trabalho, ou pela difusão da ideologia do empreendedorismo. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado de trabalho e imbuídos do espírito de solidariedade social (DUARTE, 2010, p. 35).

O autor tece duras críticas às pedagogias contemporâneas associadas à lógica do capital, uma vez que essa ideologia nega o princípio da totalidade e afirma a noção de que a realidade humana é constituída por acontecimentos causais, fortuitos, desconsiderando as determinações sociais que operam na manutenção da existência. Disso decorre o relativismo. Em um primeiro momento, o *relativismo epistemológico*: “o conhecimento seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais” (idem, p. 35). Em um segundo momento, trata-se do *relativismo cultural*, ou seja, considerando que o mundo humano é constituído por diferentes culturas, nenhum conhecimento poderia ser considerado certo ou errado, “estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior da cultura” (p.36).

Há, portanto, uma enorme imprecisão do que delimita uma cultura, e essa imprecisão serve ao relativismo na educação, “pois isso possibilita um uso bastante elástico e casuístico do termo” (p. 36). O resultado disso é uma

significativa ausência de referências, tanto no aspecto epistemológico, quanto no cultural, ficando confuso o que, de fato, deve ser ensinado na escola. Em seus argumentos, o autor exemplifica a dificuldade de definir os conteúdos que devem ser ensinados, se a relevância dada é a cultura específica de cada indivíduo. E, com isso, a dificuldade de constituir um currículo comum, ou seja, no lugar do currículo é colocado um suposto diálogo entre as culturas. E, assim, problematizam o que define a cultura de cada aluno: etnia, classe social, gênero, idade, etc. Nesse aspecto, surge a ideia de que o cotidiano do aluno é que deve ser referência central às atividades escolares: “Nessa perspectiva, o conhecimento é visto como uma ferramenta na solução de problemas, e a prática cotidiana determinaria a validade epistemológica dos conteúdos escolares” (p. 37).

Nesse contexto, confrontamo-nos com a ideia divulgada, embora de forma sutil, da desvalorização da teoria⁵ em relação à prática, resultando no que temos presenciado no interior da escola pública: um processo crescente de despolitização da educação, a intensificação da fragmentação da teoria e prática, bem como o rebaixamento teórico dos currículos.

Assim, Saviani (1999) divide as teorias da educação em dois grupos principais, a partir da concepção de marginalidade⁶ e, de acordo com a relação educação/sociedade. Um grupo pensa a educação como um instrumento de correção dos desvios e equalização social, buscando essencialmente uma sociedade harmoniosa, com a integração de seus membros. Outro grupo

⁵A título de esclarecimento, é importante expor as diferenças conceituais entre teoria educacional e teoria pedagógica. De acordo com Freitas (2005), define-se que, enquanto a *teoria educacional* preocupa-se em formular uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico de sociedade e, por isso, discute as relações entre educação e sociedade (tipo de homem que se quer formar, fins da educação, etc.), as *teorias pedagógicas* tratam da história, das regularidades subjacentes ao trabalho pedagógico, formulando os princípios norteadores da prática pedagógica.

⁶ Ao analisar os dados apontados por Tedesco (1981), sobre a estimativa de alunos que saem da escola em uma situação precária: semianalfabetos ou analfabetos potenciais, Saviani (1999), elabora uma teoria que chama de “o problema da marginalidade” classificando as teorias educacionais em dois grupos: a) um grupo que entende a educação como um instrumento de equalização social, portanto de superação da marginalidade; b) um segundo grupo que entende a educação como um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalidade.

Desse modo, segundo Saviani (1999), os grupos explicam a questão da marginalidade a partir da relação escola x sociedade. Para os primeiros, a escola é harmoniosa e cabe à educação a correção dos possíveis desvios; para os segundos, que concebem a sociedade a partir de sua divisão entre antagonistas classes, a educação reforça a dominação de um grupo sobre outro, sendo, então, um fator de marginalização.

concebe a sociedade a partir da divisão de seus membros em antagônicas classes, cujas relações são estabelecidas à base da força, que se manifesta, fundamentalmente, na produção da vida material. Esse grupo entende a educação como um instrumento de discriminação social, portanto, de reforçar e reproduzir a marginalidade. Tais grupos referem-se às teorias não críticas e criticorreprodutivistas, respectivamente.

Nesse sentido, é preciso encontrar, na história do pensamento pedagógico de nosso país, elementos que deem conta de explicar a conjuntura caótica no cenário educacional brasileiro da atualidade. Para tanto, utilizamos como fonte a sistematização organizada por Saviani (2011), que contextualiza, através de uma periodização, a predominância ou hegemonia de determinadas ideias pedagógicas ao longo da história do Brasil.

1º Período (1549-1759): monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:

- a) Uma pedagogia brasílica ou período heroico (1549-1599).
- b) A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum* (1599 – 1827).

2º Período (1759- 1932): coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:

- a) A pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1559-1827).
- b) Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932).

3º Período (1932 – 1969): predominância da pedagogia nova, subdividido nas seguintes fases:

- a) Equilíbrio entre pedagogia tradicional e pedagogia nova (1932-1947).
- b) Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961).
- c) Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961 – 1969).

4º Período (1969 – 2001): contribuições da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases:

- a) Predominância da pedagogia tecnicista, manifestação da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão críticorreprodutivista (1969-1980);

b) Ensaio contra-hegemônicos: pedagogias da “educação popular”, pedagogia da prática, pedagogia críticossocial dos conteúdos, pedagogia histórico-crítica (1980 – 1991);

c) O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001).

A partir dessa periodização organizada por Saviani (2011), tanto a pedagogia tradicional – que se consolida no Brasil a partir de meados do século XIX - quanto a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista - as quais aparecem com maior força a partir da década de 1960 - formam a base da concepção de formação que tem fundamentado a escola capitalista e que caracterizam o que convencionamos chamar de *formação unilateral*.

O conceito de *unilateralidade* está exposto na obra de Marx, desde os *Manuscritos de 1844*, com o conceito de *trabalho alienado*, até o último livro de *O Capital*, através da caracterização da condição humana, analisada e apresentada a partir da divisão social do trabalho. Em um contexto que se destaca pela divisão do trabalho em sua forma ampliada, destaca-se o homem dividido, entre trabalho intelectual e manual, entre trabalhado e não trabalho, apresentando-se este também dividido ou alienado e, nas palavras de Manacorda (2010, p. 84):

(...) também se apresenta como a desumanização completa; mas, por outro lado – sendo a atividade vital humana, ou manifestação de si, uma possibilidade universal de riqueza – no trabalhador está contida também uma possibilidade humana universal.

Saviani (2011) demonstra as teorias que, historicamente, têm fundamentado o trabalho pedagógico brasileiro, fazem parte da vertente das teorias tradicionais, cuja principal característica é a de reproduzir e de conservar a ideologia dominante e a sociedade de classes, respectivamente. É a escola que se tem prestado a esse serviço, conforme já denunciava Althusser.

Freitas (1994) mostra a ideia contumaz na esfera da educação (ainda nos dias de hoje é assim) de que vivemos em um momento histórico em que as transformações no mundo do trabalho chegaram a tal ordem, que o enfraquecimento da produção em série acarretou o desaparecimento do operariado e, com ele, a luta de classes. Contudo, o autor adverte: “O capitalismo é uma forma de organização social que vive de crises. A crise é o

momento em que o capitalismo, por consenso ou pela força, posterga seus problemas, renova suas forças e ganha tempo” (p. 112).

É vital, por conseguinte, o entendimento de que, para o capitalismo, a crise é sinônimo de manobras e contradições que visam a alterar o papel do Estado, com a intenção de desenvolver novos e díspares padrões de exploração da classe trabalhadora.

A exemplo das crises da década de 1970, quando era questionado o Estado de bem-estar social americano, bem como a social democracia britânica, considerados fracassados, surgiram Reagan e Thatcher, pertencentes à direita radical, como resposta à quebra de estabilidade no sistema mundial (FREITAS, 1994). Observamos hoje, internacionalmente, a eleição de Donald Trump para o governo dos Estados Unidos, o qual consolida o pensamento preconceituoso, nacionalista e conservador daquele país. Da mesma forma, no Brasil, setores representativos da direita promovem um golpe civil, jurídico, parlamentar e empresarial, destituem a presidenta eleita democraticamente e, com um aparente complô entre os três poderes, promovem uma ofensiva aos direitos sociais e trabalhistas, com o objetivo de consolidar o neoliberalismo e sua política de “Estado mínimo”:

Tornar o Estado “mínimo”, hoje, significa um reconhecimento do capitalismo de que o mesmo não atua mais conforme o modelo de acumulação desejado hoje e, por outro lado, significa um rompimento com os compromissos anteriormente assumidos para equacionar os conflitos sociais, acirrando a luta de classes, partindo para a ofensiva sobre os trabalhadores e cortando do Estado as conquistas que lá foram introduzidas pelas suas lutas (por exemplo, o ensino gratuito, direito ao trabalho, à saúde, entre outros). (FREITAS, 1994, p. 117).

Assim, se com as crises o capitalismo introduz modificações severas no âmbito das relações de trabalho, no plano das ideias, de acordo com Freitas (1994), a investida não é menor: “Procura-se colocar como referência a própria ausência de referência, caracterizando-se a incerteza como única verdade e fazendo uma assepsia das relações sociais presentes na prática social” (p. 117-118).

Diante dessa “ausência de referências”, anuncia-se o tempo das “incertezas” e a adoção de uma postura “objetiva” frente aos desafios, constituindo uma das características da formação unilateral o pragmatismo, a aplicabilidade do conhecimento, sem o qual ele torna-se sem significado.

Conforme Freitas (1994, p. 118), cria-se um cenário em que o debate político é considerado ‘perda de tempo’, ‘falta de objetividade’. Isso causa outra característica da formação unilateral: a despolitização da educação e a ratificação da dualidade teoria/prática. A reprodução desse pensamento dá-se, em grande medida, através de intelectuais ditos progressistas (ainda que não tenham consciência disso):

Setores progressistas são cooptados com palavras de ordem como: ‘é preciso fazer algo pela educação’, ou ‘meu compromisso é com a educação’, fazendo vistas grossas ao projeto político ‘modernizador’ da Nova Direita. Desmobiliza-se a luta de ideias no seio da intelectualidade e facilita-se o avanço de forças conservadoras, combinado-se ingenuidade e cooptação. Na luta político-ideológica, somos forçados a interrogar o papel destes intelectuais (FREITAS, 1994, p. 118).

Nessa conjuntura, conforme ainda expõe o autor, ao retirar as referências e criar um cenário de incertezas, o capital objetiva passar à “contemporaneidade” ou à “pós-modernidade”, a ideia de que representa uma “ruptura” com o passado, “(...) quando o que temos é o velho capitalismo de antes, agora na versão da terceira revolução industrial em curso” (idem, p. 121).

No âmbito das teorias pedagógicas, o que circula no interior da escola são as chamadas “pedagogias contemporâneas” ou “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2005), as quais possuem como característica marcante a ausência de perspectiva de superação do modo de produção capitalista e, conquanto alguns defensores dessas teorias tenham críticas a certos pontos da sociedade capitalista, tais críticas sucumbem diante da crença de que os problemas sociais podem ser resolvidos de forma idealista, com referência

O adjetivo idealista é usado aqui não como referência à adesão de ideias, mas com referência ao princípio, segundo o qual, os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão, pela educação de novas ideias pelos indivíduos, especialmente os da nova geração, levaria à superação daqueles problemas (DUARTE, 2010, p. 35).

Nesse sentido, o autor argumenta que, segundo essas pedagogias, a violência crescente na contemporaneidade, por exemplo, poderia ser combatida com uma “educação para a paz” (p. 35), do mesmo modo que a destruição ambiental poderia ser revertida através de programas de educação ambiental. “Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar,

no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social” (Idem, p. 35)

Há, portanto, segundo o autor, além de um aprisionamento das pedagogias contemporâneas à lógica capitalista e seu “correspondente idealismo” (p. 35), a falta de uma perspectiva de totalidade, ou seja, de que a realidade humana seria constituída por acontecimentos casuais, fortuitos, inacessíveis ao conhecimento racional e não por relações socialmente determinadas. “Segundo essa perspectiva seriam os acasos da vida de cada sujeito que determinariam o que é ou não relevante para a sua formação” (idem, p.35).

Dessa negação de totalidade decorre um dos princípios das pedagogias contemporâneas: o relativismo. Primeiro um relativismo epistemológico, onde o conhecimento seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal, a partir do qual o sujeito busca compreender os fenômenos materiais e sociais; em segundo, o relativismo cultural, onde o mundo humano seria constituído de uma infinidade de culturas, cada uma com seus valores, práticas, crenças e concepções, de modo que, nenhum conhecimento poderia ser considerado certo ou errado, estando sempre diferente do julgamento e análise do seu significado no interior de cada cultura.

A falta de precisão sobre o que é cultura, entre tantas: cultura ocidental, cultura negra, etc., incide no currículo escolar, levando à sua fragmentação e, de acordo com o autor, “levar no limite o seu desaparecimento” (p. 36).

Diante disso, outra ideia divulgada pelas pedagogias contemporâneas é a de que o cotidiano do aluno é considerado como conteúdo relevante para as atividades escolares. “Soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista e que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para resolução de problemas na prática cotidiana” (p. 37).

E nessa relação educação versus sociedade - em que a escola cumpre um importante papel na construção de projetos sociais, e as disputas tornam-se cada vez mais acirradas - questionamos o papel da Educação Física, enquanto um componente curricular, na consolidação dessa dualidade engessada por uma concepção de formação unilateral.

O que expomos até aqui representa - embora sob aspectos diferenciados e com novas formas de exploração - a divisão social e técnica do trabalho, cujas consequências Marx denunciou ainda em sua juventude, quando fazia as anotações no que conhecemos como *Manuscritos Econômico Filosóficos* e construiu o conceito de *Trabalho Alienado*. Deparamo-nos com a fragmentação do trabalho cada vez mais unilateral e que, como lembra Manacorda (2010, p. 85), nos textos que compõem A ideologia alemã, quando retoma o trabalho com acepção negativa,

(...) na qual está implícita a concepção negativa do trabalhador, indica a unilateralidade que surge dessa condição e constata que, na medida em que as circunstâncias nas quais um indivíduo vive apenas lhe permitem desenvolver uma qualidade, à custa das demais, o indivíduo não vai além de um desenvolvimento unilateral, mutilado.

Engels, já em 1839, fez, conforme observa Manacorda (2010), interessantes investigações sociológicas, nas quais relata a realidade do ensino da época aos operários e a luta que eles empreendiam para obter escolas, concluindo que essas não existiam de fato ou estavam sob a responsabilidade de organizações religiosas, para fins exclusivamente religiosos.

Manacorda (2010), ainda expõe ser verdade que também começavam a surgir algumas escolas populares, vinculadas à administração civil, nas quais, ao lado do catecismo dominante, eram ensinados também os elementos de outras ciências, ou seja, praticamente a matemática e um pouco de história, com resultados que eram julgados positivos.

Mas, em geral, Engels observava que o ensino transmitido nas escolas criadas pela burguesia aos operários – em resumo, pelas classes dominantes às classes subalternas – ao fazê-los perder toda a sua ‘disponibilidade’ original, levava-os a uma autêntica e verdadeira atrofia moral e desolação intelectual; e, mais tarde acrescentará que os operários ingleses são homens quando começam a rebelar-se, mas são animais quando se adaptam à situação existente (MANACORDA, 2010, p. 87).

É nesse contexto - e destacadas as implicações de uma formação unilateral na educação, de modo geral - que buscamos compreender, primeiro, o papel da Educação Física, enquanto um componente pedagógico nesse processo e, segundo, do que propõe esse constructo, encontrar possibilidades

emancipatórias para o ensino da Educação Física, alinhada a uma filosofia social marxiana.

Neste sentido, ao analisar a produção do conhecimento das diferentes correntes epistemológicas de que são historicamente constituídas as abordagens pedagógicas e expor o cenário em que se encontra a Educação Física escolar, consideramos que elas não se manifestam no cotidiano de forma consensual, mas como sugerem Palafox e Nazari (2007, p.2):

(...) e sim sob diferentes lógicas de intervenção sócio comunicativa nos contextos que exercem sua influência, que incluem os mecanismos e os processos de definição dos perfis profissionais, bem como as matizes curriculares, definidas para os cursos de formação de professores.

Desse modo, essas práticas não têm se configurado em espaços plurais e democráticos para a socialização do conhecimento, mas materializando-se em campos de disputa, que, em síntese, caracterizam as diferentes concepções diante de posicionamentos diferenciados, em relação a projetos políticos de sociedade, educação e Educação Física e projetos de formação humana.

Considerando os diferentes paradigmas para o ensino da Educação Física, a próxima seção busca erigir o horizonte teórico-metodológico em que se encontra a Educação Física escolar.

2.1 Apontamentos históricos sobre as abordagens teórico-metodológicas da Educação Física escolar

No Brasil, o ensino da Educação Física sistematizada converge com a transição de uma sociedade escravagista para o modo de produção capitalista. De acordo com as tendências presentes na Europa em diversas áreas do conhecimento, existia a preocupação de construir um homem que pudesse dar suporte à nova formação social emergente. O objetivo era formar “um indivíduo forte, saudável, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país” afirma Castellani Filho (2008, p. 39).

As instituições militares e seus princípios positivistas contaram com a influência da classe médica brasileira, a qual, a exemplo do que ocorria na Europa, assumiu a responsabilidade de reformular os hábitos higiênicos da

família, libertando-a de seus vícios do período colonial. Segundo Soares (2004), a moralização sanitária na Europa, em meados do Séc. XIX, tratará de reorganizar o espaço de vida dos indivíduos, com o discurso normativo cuja ideia é de que as classes populares vivem mal por estarem impregnadas de vícios, de imoralidade, por viverem sem regras.

O discurso das classes no poder será aquele que afirmará a necessidade de garantir às classes mais pobres não somente saúde, mas uma educação higiênica e, através dela, a formação de hábitos morais. É este discurso que incorpora a EF e a percebe como um dos instrumentos capazes de promover uma assepsia social, de viabilizar esta educação higiênica e de moralizar os hábitos (SOARES, 2004, p. 11).

A autora ainda complementa, citando Singer, Campos e Oliveira (1981), que, para justificar um quadro social - no qual as desigualdades sociais manifestadas na prostituição, no alcoolismo e na demência eram “comuns” - fazia-se necessário domesticar as massas urbanas submetidas às longas jornadas de trabalho, incluindo mulheres e crianças, recebendo salários insuficientes até mesmo à alimentação básica.

A EF foi um dos meios necessários encontrados pelos higienistas, para implementar os programas disciplinares, cujo objetivo era, através dos exercícios, desenvolver física e moralmente os indivíduos, tornando-os aptos para a nova sociedade:

As aulas começaram a ser preparadas, separando-se meninos de meninas, pois, para cada sexo os objetivos eram diferentes: homens produtivos, fortes, talvez futuros militares; mulheres femininas e boas reprodutoras, futuras donas de casa (GALLARDO, 2009, p. 11).

Foi também pela ação dos higienistas que se deu a inserção do ensino da Ginástica nas escolas. Todavia, apesar da identificação desses profissionais com a elite da época, contribuindo para a consolidação das desigualdades sociais, a nobiliarquia não via com bons olhos a realidade da ginástica nas escolas, isso porque consideravam o exercício como preenchimento do tempo livre, não sendo elevado à categoria *trabalho*, como hoje ainda não é.

Segundo Castellani Filho (2008), o modo de pensar era diferente, se comparados homens e mulheres. Com os alunos do sexo masculino, a contrariedade era menor, devido aos pais já terem acostumado-se com a ideia da Ginástica, em razão dos exemplos relativos às instituições militares, “mas se

fazia histórica quando a intenção de sua prática se estendia ao sexo feminino” (p. 46).

Após a Segunda Guerra Mundial, por volta dos anos 1950, a educação passou a incluir as atividades esportivas em seu currículo. O fenômeno do pós-guerra, com a crescente urbanização e diversificação dos meios de comunicação de massa, proporcionou um significativo desenvolvimento da prática de esportes na escola.

Ganhava força o ideal da “adaptação social”, na medida em que o esporte levaria à compreensão da necessidade da “boa convivência social”, através da obediência de regras claras e precisas e do entendimento de que as “vitórias e derrotas” estão relacionadas com o esforço pessoal, corroborando com o discurso da “meritocracia”, divulgado pela escola capitalista.

Na prática esportiva o aluno aprende a vencer por meio do esforço pessoal e conviver com vitórias e derrotas (melhores e piores; vencedores e derrotados; aptos e inaptos). As competições esportivas estabelecem padrões de conduta muito parecidos com a estrutura social (autoritária) na qual estão inseridos. Torna-se, assim, a forma ideal de *adaptação social* (grifo do autor). (GALLARDO, 2009, p. 14).

Segundo o Coletivo de Autores (2009, p. 53), a influência do esporte no sistema escolar foi tão importante, que se considerava “não o esporte da escola, mas sim a escola do esporte”. O esporte passou a ser visto como uma espécie de prolongamento da instituição esportiva, “esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional” (Idem, p. 53).

Tais aspectos que agregavam os princípios presentes no modo de produção capitalista como racionalidade, eficiência e produtividade, serviam como “organizadores da Educação Física escolar”, aproveitando-se, em última análise, da pedagogia tecnicista, defendida no Brasil no período da Ditadura Militar.

A partir do final da década de 1970 e durante a década de 1980, surgiram movimentos considerados “renovadores” da EF no Brasil, inspirados, em grande medida, pelo momento histórico do país que influenciou as concepções de educação e EF. Esses movimentos estão ligados a um movimento maior chamado “humanista” e se “caracterizam por princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade e valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem e surge como crítica às

correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalistas” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 55).

Diversas foram as linhas de pensamento que buscaram romper com a concepção mecanicista, esportivista e tradicional, que fundamentaram de forma hegemônica o ensino da EF escolar. Segundo Darido e Rangel (2008), atualmente coexistem diversas concepções que versam sobre o papel da Educação Física na escola: Humanista, Fenomenológica, Psicomotricidade - baseada nos Jogos Cooperativos -, Cultural, Desenvolvimentista, Interacionista-Construtivista, Crítico-Superadora, Sistêmica, Crítico-Emancipatória, Saúde Renovada - baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais - entre outras.

Nessa constituição das proposições pedagógicas da EF, é relevante enfatizar aquilo que Silva (2011) já referia em seus estudos: a luta pelo processo de formação das futuras gerações na Educação Física brasileira representa o embate ao processo de sistematização das teorias pedagógicas hegemônicas (pedagogia do capital), as quais estão articuladas, então, aos interesses da classe dominante (burguesia) e à manutenção do projeto histórico capitalista, em contraposição à construção/desenvolvimento das teorias contra-hegemônicas (representadas pela pedagogia histórico-crítica), essas últimas que se vinculam aos interesses da classe dominada, cuja necessidade é a superação do modo de produção capitalista.

É importante, portanto, conhecer as bases filosóficas e epistemológicas que caracterizam as práticas pedagógicas, para que seja possível, de acordo com Palafox e Nazari (2007), reconhecer, compreender e avaliar quais princípios orientam o trabalho pedagógico da Educação Física.

Segundo os autores, a importância de se reconhecer as bases filosóficas parte do pressuposto de que - a partir do advento da modernidade e da transformação da razão (logos) em uma racionalidade pautada pela lógica do trato do conhecimento científico (bases epistemológicas) - foram perdidas de vista questões fundamentais na história da filosofia, as quais auxiliavam no estudo da Formação Humana e que nos remetiam a conhecer a essência do conhecimento, bem como seus limites, contradições e possibilidades.

A questão fundamental da Filosofia nos remete, necessariamente, a duas perguntas centrais na história da humanidade. Uma de natureza **ontológica**, isto é, aquela relacionada com a necessidade de estudar

a origem, a essência, a causa primeira do cosmos, da vida, do pensamento, assim como a relação com o ser e o pensamento (somos alma, espírito, ideia imutável, ou somos fruto do desenvolvimento e aprimoramento da matéria, dinâmica e mutável?). Outra, **epistemológica**, relacionada com a necessidade de conhecer a essência e a validade do conhecimento científico, enquanto propriedade dos organismos vivos (grifos dos autores).

Nesse sentido, evidencia-se, no campo educacional, a disputa de dois grandes projetos, representados pelas teorias educacionais e defendidos pelas classes sociais antagônicas. Silva (2011, p. 58), sustenta que:

Essas concepções educacionais são construídas a partir de uma determinada perspectiva de homem: a *perspectiva da formação unilateral*, fundamental para a manutenção do projeto histórico capitalista – perspectiva de desenvolvimento social – perspectiva de desenvolvimento social sobre a qual se construiu o sistema de ensino brasileiro, ou a perspectiva de *formação omnilateral* (grifos meus), possível de ser plenamente desenvolvida no seio de uma sociedade sem classes, sendo assim, tal perspectiva de formação pressupõe a superação do capitalismo – perspectiva de desenvolvimento que exige a construção de um projeto de escolarização a partir da união entre ensino e trabalho, onde o trabalho material socialmente útil é o princípio educativo por excelência.

É possível observar que - apesar do movimento renovador que ocorreu na EF, com a introdução de diferentes correntes do campo da filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, promovendo a ruptura do pensamento hegemônico biologicista/higienista - apenas dois projetos de sociedade continuaram em disputa: a manutenção do projeto capitalista e o movimento de resistência e transformação para um projeto socialista. Dentre as diferentes concepções que formam o sistema de ensino brasileiro e sobre o qual têm se assentado as abordagens teóricas do ensino da EF, foram organizadas por Castellani Filho (2008), três tendências: a) a “Biologização da Educação Física, que reduz o homem aos seus aspectos biológicos; b) a “Psico-Pedagogização da Educação Física”, a qual reduz a autonomia da escola em relação aos condicionantes sociais. Tal reducionismo, ancorado na pedagogia tecnicista, foi responsável pela difusão da concepção tecnicista da educação; c) tendência emergente, que se vincula a uma proposta transformadora de Educação Física.

Contudo, Silva (2011) chama atenção ao fato de que as análises das concepções de EF desenvolvidas por Darido e Rangel (2008) ampliam a perspectiva de análise, se comparadas àquela desenvolvida por Castellani Filho (2008), pois demonstra que, a partir da década de 1980, não foi sistematizada apenas uma pedagogia emergente da EF, mas diversas

proposições, com notadas diferenças entre si, as quais o autor destaca: projeto histórico, formação do homem e trato com o conhecimento, defendidos pelas diferentes proposições.

Dessa forma, optamos por fazer a análise do que vem sendo elaborado no campo da Educação Física, a partir dos três critérios propostos por Taffarel (1997): 1) A direção política do processo de formação; 2) A proposição epistemológica. 3) O terceiro critério utilizado pela autora diz respeito às referências propositivas sistematizadas e não sistematizadas e suas fundamentações teórico-metodológicas.

Em relação à direção política que orienta a ação pedagógica, a autora defende que, para se tomar uma posição é preciso conhecer a conjuntura atual, identificar os interesses de classe, para que se possa propor fins, objetivos e metas. A partir disso, pode-se compreender as perspectivas que defendem um Projeto Hegemônico e as Perspectivas que defendem o Projeto Histórico que confronta o capitalismo.

Conforme Taffarel (1997), um projeto com contornos capitalistas pode ser reconhecido pelas medidas adotadas pelo Projeto de Globalização, através das relações de trabalho, pelo quanto os trabalhadores são explorados ou onde há a “permanência e a persistência do movimento geral do capital e sua tendência de destruição das forças produtivas, tal como Marx o descreveu, e do estágio imperialista do capital, tal como Lênin, seguido por Trotski o definiram” (p. 108).

A expropriação das forças produtivas materializa-se: nos grandes investimentos, citados pela autora; na ciranda financeira, a qual gera o endividamento, a corrupção, e lucros estratosféricos para o setor especulativo; no setor armamentista, o qual sustenta centenas de conflitos armados pelo planeta, ceifando a vida de milhares de inocentes; na prostituição infanto-juvenil; nas drogas, na desqualificação dos trabalhadores no processo de formação - que destroem o ser humano – principal agente das forças produtivas. Como se não bastasse, mais recentemente, observamos as táticas de movimentos conservadores voltando a configurar no planeta e a utilização das instituições públicas, para consolidar o neoliberalismo como modelo econômico.

No que concerne às proposições epistemológicas, que permitem identificar as referências vinculadas à produção do conhecimento, subsidiando-se nas análises construídas junto com Castellani Filho (1995), a autora classifica o que vem sendo produzido no campo da epistemologia da Educação Física, que se pode organizar a partir de três perspectivas:

a) Uma com traços eminentemente positivistas, ainda impregnada do viés da neutralidade da ciência; b) outra de caráter cientificista e historicista onde o contexto sócio-histórico ou é subestimado ou é relativizado, e por fim, c) em posições de minorias, a discussão da ciência no âmbito das suas relações de produção, na atualidade, nas relações capitalistas (TAFFAREL, 1997, p. 116).

Sabemos que tais concepções são organizadas em função dos valores e interesses dos grupos que detém o poder econômico e social e da luta de classes. Não por acaso a EF passou a ser questionada como conteúdo obrigatório do currículo do Ensino Médio. No entanto, a exemplo do que expõe Gallardo (2009, p.9), “as sociedades são organismos dinâmicos em contínua transformação à medida que envolvem formas de produção e de organização social, os interesses e os valores dominantes mudam conforme o sistema político”.

Destarte, a compreensão das teorias que hoje refletem sobre o ensino da EF, parte, invariavelmente, das concepções de EF no decorrer da história e das necessidades sociais que esta é chamada a atender tendo em vista o grau de desenvolvimento da luta de classes.

O terceiro critério de análise das proposições teóricas para o ensino da EF, referem-se às abordagens sistematizadas e não sistematizadas, que permitem reconhecer os fundamentos teórico-metodológicos, bem como as orientações para a sistematização, finalidade, organização do conhecimento e o trato com objetivos – avaliação, apresentado por diversos autores de diferentes universidades e grupos de pesquisa. Segundo Taffarel (1997, p. 117):

O que caracteriza, basicamente, a produção científica destes Grupos que constituem Núcleos e Laboratórios de Estudos e Pesquisas (...) é: a) a produção coletiva do conhecimento, b) integração com a graduação, c) influências nas políticas públicas de Governos democráticos e populares- Propostas curriculares, c) Socialização intensa e por meio diversificados da produção em eventos, periódicos, correios eletrônicos, lista de discussão pela internet, livros, programas de formação continuada, especializações e atualizações, e) proximidade com o referencial da dialética –

materialista – histórica, com a teoria crítica do conhecimento e sua expressão na Educação e na Educação Física; f) a busca da construção da unidade metodológica e da interdisciplinaridade através da realização da pesquisa matricial; g) envolvimento com as lutas pela direção e pelo poder; h) participação de entidades representativas científicas, sindicais, e político partidárias; i) Constituírem o Diretório Nacional dos Grupos de Pesquisa do CNPQ.

Ainda que a autora reconheça a importância das sistematizações que explicam as ‘tendências’, para o ensino da EF, ela reconhece a necessidade de ampliar os estudos referentes às sistematizações já elaboradas em dissertações e teses sobre o tema ou que versem sobre o objeto de estudo da área.

Desse modo, na próxima seção, analisaremos as proposições teórico-metodológicas para o ensino da EF escolar, partindo do ordenamento que classifica as concepções em propositivas/não propositivas e sistematizadas/não sistematizadas, cujas categorias empíricas do Projeto de Formação Humana/Projeto Histórico, da epistemologia e da Fundamentação teórico-metodológica servem de referência para compreender as proposições que se destacam por possíveis elementos superadores da concepção hegemônica de EF.

2.2 Proposições sistematizadas e não sistematizadas da Educação Física escolar

Taffarel (1997) propõe para fins de estudo e para ampliar o debate acadêmico, o ordenamento em relação às abordagens teóricas, divulgado por Lino Castellani Filho, em uma entrevista deste concedida a Amarino Ferreira Neto e publicada no livro “Pesquisa Histórica e Educação Física Brasileira”.

Considerando então os fundamentos teórico-metodológicos, pela via do trato com o conhecimento, sistematização e organização do trabalho e avaliação, as concepções teóricas dividem-se em:

1) Concepções Não Propositivas: são as concepções que não apresentam uma proposição metodológica para o ensino da EF na escola: Abordagem Sociológica – desenvolvida por autores como Betti, Bracht e

Tubino⁷; Abordagem Fenomenológica, cujos expoentes são Moreira, Piccolo e Santim⁸; Abordagem Cultural, representada por Daólio⁹.

2) Concepções Propositivas: refere-se às abordagens que possuem uma proposição teórico-metodológica para a questão do trato com o conhecimento, sistematização e organização do trabalho pedagógico e objetivos/avaliação para o ensino da Educação Física. De acordo com Taffarel (1997), dentro das concepções propositivas, admite-se mais uma classificação: as proposições sistematizadas e não sistematizadas para o ensino da EF. São consideradas concepções propositivas não sistematizadas: Abordagem Desenvolvimentista, Abordagem Construtivista com ênfase na psicogenética, Abordagem da Concepção Aulas Abertas à Experiências, Abordagem a partir da referência do Lazer, Abordagem Crítico-Emancipatória, Abordagem Plural, Abordagem da Aptidão Física/Saúde. Sobre as concepções propositivas sistematizadas, a única Abordagem que tem uma proposição teórico-metodológica sistematizada para o ensino da EF é a Abordagem Crítico-Superadora.

Para Taffarel (1997), entre as contribuições encontradas no campo teórico da EF, estão as perspectivas/ possibilidades das indagações pertinentes sobre: 1. Direção do Projeto de Formação Humana em relação a um dado projeto histórico; 2. Concepção Epistemológica; 3. Fundamentação teórico-metodológica e a caracterização da prática pedagógica.

Segundo Taffarel (1997, p.120):

A orientação para a construção da Teoria da Educação Física com/como categorias da Prática Pedagógica tem nos possibilitado articular os níveis de reflexão micro estruturais (prática pedagógica em aula) e macroestruturais (Projeto Histórico). Respondemos por isto, por uma das tendências apontadas por BRACHT (1996) sobre o campo acadêmico da Educação Física, sendo delimitado, construído,

⁷ BETTI, Mauro. Educação Física e Sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. N. 13. Pp 282-287, 1993.

BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. In: Revista Brasileira de Ciência do Esporte/CBCE, V 7, 1986.

BRACHT, Valter. Esporte- Estado-Sociedade. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte/CBCE, 1989

TUBINO, Manoel Gomes. As dimensões Sociais do Esporte. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

⁸ MOREIRA, Wagner Wey. Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica. Campinas: UNICAMP, 1991.

MOREIRA, W.W. (org.). Educação Física e Esportes: Campinas: Papyrus, 1991.

PICCOLO, Vilma L. N. (org). Educação Física escolar: ser... ou não ter? Campinas, UNICAMP, 1993.

⁹ DAÓLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. Campinas: Papyrus, 1995.

configurado, a partir da teorização com/como categorias da prática pedagógica.

As categorias empíricas referentes ao Processo de Formação Humana e ao Projeto Histórico são, respectivamente, as políticas públicas, o projeto pedagógico da escola e o currículo.

As categorias empíricas referentes à epistemologia tem sido concepções de ciência, concepções de Educação Física e seu objeto de estudo.

Já as categorias empíricas da fundamentação teórico-metodológica, são as práticas pedagógicas e a estrutura que a compõe: o processo de trabalho pedagógico, a sistematização e organização do conhecimento e o par objetivos-avaliação.

Dessa forma, utilizamos das análises realizadas por Silva (2011), a respeito das proposições pedagógicas da EF, destacando aquelas que possuem, na visão do autor, possíveis elementos superadores da concepção hegemônica da EF.

Levando em consideração a análise do conteúdo de cada uma das proposições, as selecionadas foram as seguintes: Desenvolvimentista (GO TANI), “Saúde Renovada” ou “Promoção da Saúde” (GUEDES E GUEDES), Construtivista (FREIRE), Crítico-Emancipatória (KUNZ) e Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES).

Dessa forma, a partir do processo de formação do homem ao longo da história, ou seja, “a compreensão ontológica do homem, da qual destaca-se o papel fundamental central da educação no processo de humanização do homem (...)”, (Idem, p. 61), bem como as considerações realizadas diante dos projetos históricos, que permitem identificar a função da educação e da EF, o autor expõe suas análises, inspirado em Taffarel (1997), de cada abordagem selecionada:

1. *Concepção Desenvolvimentista* (GO TANI¹⁰, 1988): no que diz respeito à *concepção de formação humana*, restringe a formação das novas gerações ao desenvolvimento das habilidades motoras, por isso pode-se afirmar que está vinculada a uma perspectiva de formação unilateral. “(...) a tarefa que cabe à Educação Física é o desenvolvimento das capacidades

¹⁰ TANI, Go... [et e a]. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1998.

perceptivo-motoras e das qualidades físicas” (Idem, p. 61). Compreende-se dessa forma que o objeto da Educação Física reduz-se à aprendizagem do movimento. No que tange ao *projeto histórico*, não há explícito o tipo de sociedade que defende, mas como não há, em seu projeto de elaboração, nenhuma crítica ao modelo social existente, entende-se que essa concepção, conforme afirma Silva (2011, p. 61) “separa o político do pedagógico, atrelando-se a uma teoria educacional (pedagogia tradicional) sintonizada com o desenvolvimento do projeto histórico capitalista”. Em relação ao *trato com o conhecimento*, o objeto defendido ao ensino da Educação Física é o movimento humano.

2. *Promoção da Saúde* (GUEDES & GUEDES¹¹, 1993): de acordo com Silva (2011), esta abordagem está vinculada a um projeto de formação humana unilateral. Em relação à *concepção de educação*, uma vez que não contesta a perspectiva da aptidão física – concepção hegemônica na Educação Física escolar - ela apenas surge com uma visão mais atualizada dessa proposição. Assim, o autor destaca a *concepção de Educação Física* constante na abordagem: “a função social da Educação Física só poderia ser ‘preparar os educandos para um estilo de vida permanentemente ativo em que as atividades motoras relacionadas com a saúde passam a fazer parte integrante do seu cotidiano ao longo de toda a vida’” (SILVA, 2011, p. 62). Sobre a *concepção de projeto histórico*, Silva (2011) entende que essa proposição está articulada com os interesses das classes dominantes, uma vez que ela parte do princípio de que é preciso ajustar as novas gerações a uma sociedade moderna e democrática. Em relação ao *trato com o conhecimento da Educação Física*, é definido como ‘aptidão física voltada à saúde’ (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 7, apud, SILVA, 2011, P. 62).

3. *Construtivista* (FREIRE¹², 1997): vincula-se à uma *concepção de formação naturalista*, a-histórica do homem, “desenvolvida a partir da compreensão de que o homem adapta-se à realidade (...)” (Idem, p. 62). Em relação à finalidade da Educação Física, o autor cita Freire (1997): “deveria ser

¹¹ GUEDES, D.P.; GUEDES, J.E.R.P. **Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da educação física escolar**. Revista da Associação de Professores de Educação Física Londrina, V.7, n. 14, p. 16-23, 1993.

¹² FREIRE, JOÃO BATISTA. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 4ªed. 2ª impressão. São Paulo: Scipione, 1997. (pensamento e ação no magistério)

de criar atividades que facilitem a criança tomar consciência de seu corpo e de suas ações (FREIRE, 1997, p. 75 apud SILVA, 2011, p. 62). Em relação ao *projeto histórico*, não cita o projeto que defende e destaca apenas que a Educação Física deve estar comprometida com os princípios de uma sociedade mais humana, democrática e digna. Quanto ao *trato com o conhecimento*, essa proposição defende que a Educação Física deveria ser especialista em atividades lúdicas e em cultura infantil.

Levando em consideração as características da abordagem, Silva (2011) avalia que essa concepção não apresenta um conhecimento específico da Educação Física a ser tratado na escola, justificando-se por auxiliar na aprendizagem de outras disciplinas.

4. *Crítico-Emanipatória* (KUNZ¹³, 2004a, 2004b): para Silva (2011), no que se refere à *concepção de formação*, esta abordagem está associada à uma perspectiva de formação unilateral, na medida em que se preocupa com a formação da consciência dos homens. Sobre a *função social da Educação Física*, o autor cita Kunz (2004a):

(...) capacitar o aluno para a sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar os sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica (KUNZ, 2004, P. 31 apud SILVA, 2011, P. 63).

Dessa forma, os objetivos da Educação Física referem-se ao desenvolvimento de competências através do movimento humano: a autonomia, a competência social, a competência objetiva e a competência comunicativa. Sobre o *projeto histórico*, segundo Silva (2011), a abordagem não é clara em relação ao projeto que defende, todavia, em alguns momentos, entende que as mudanças devem ocorrer em consonância com o conjunto de mudanças na estrutura social, política e econômica. Em relação ao *trato com o conhecimento*, o objetivo central do trabalho pedagógico da Educação Física é a cultura do movimento humano, em especial o ensino dos esportes.

¹³ KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudança**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí. 2004a.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6ªed. Ijuí: Unijuí, 2004b.

5. *Crítico-Superadora* (COLETIVO DE AUTORES¹⁴, 2004; ESCOBAR 2009b, TAFFAREL¹⁵, 2009b): quanto à *concepção de formação*, de acordo com Silva (2011), esta abordagem vincula-se a uma concepção de formação omnilateral, “perspectiva de formação humana que já aparece entrelaçada com o próprio objeto de estudo da Educação Física, a cultura corporal, que é uma parte da cultura do homem” (Idem, p. 63). Nessa ótica, o autor cita Escobar (2009b, p. 127), que argumenta a favor dessa proposição teórica da seguinte forma:

(...) é configurado por um acervo de conhecimento socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artístico, agonista, competitivo e outros, relacionados à realidade, às necessidades e motivações do homem (ESCOBAR, 2009b, apud SILVA, 2011, p. 64).

Com essa linha de pensamento, a *função social da Educação Física*, segundo Coletivo de Autores (2004, p. 39), citado por Silva (2011) é:

Desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo, exteriorizados pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 2004, p. 39, apud, SILVA, 2011, p. 64).

Para Silva (2011, p. 34), em relação à concepção de *projeto histórico*, em 1992, ano de sua construção, a proposição Crítico-Superadora não defendia claramente o projeto histórico socialista, mas já apontava a necessidade histórica de superação do capitalismo, em que, através da reflexão dos alunos, busca contribuir para o desenvolvimento da identidade de classe dos mesmos, na medida em que esses situam esses valores na prática social capitalista, onde se configuram sujeitos históricos. O autor também argumenta que, em formulações mais recentes da citada abordagem, é possível destacar a defesa explícita de um projeto histórico socialista, verificado na citação de Escobar (2009b):

¹⁴ CASTELLANI, FILHO, LINO [et al]. **Metodologia do Ensino da Educação Física**, 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

¹⁵ ESCOBAR, M.O; TAFFAREL, C.Z. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. In: ¹⁵ CASTELLANI, FILHO, LINO [et al]. **Metodologia do Ensino da Educação Física**, 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

(...) enquanto um projeto que se oponha nos seus principais pontos fundamentais ao projeto histórico capitalista (...) essa concepção socialista de mundo significa a crítica a duas propriedades fundamentais do capitalismo, a primeira, a apropriação privada dos meios de produção e, a segunda, a divisão da sociedade em classes (ESCOBAR, 2009b, p. 126-127 apud SILVA, 2011, p. 64).

No que tange ao *trato com o conhecimento*, a abordagem Crítico-Superadora defende como objeto de ensino da Educação Física, “as atividades que configuram uma ampla área da cultura, provisoriamente denominada de cultura corporal” (ESCOBAR, 2009b, p. 126-127 apud SILVA, 2011, p. 64).

Diante do exposto, o autor avalia que um dos “saltos qualitativos da proposição Crítico-Superadora” (p. 64), em relação às demais, dá-se, justamente no seu objeto de estudo, “uma vez que para fazer essa delimitação toma como pressuposto fundamental a explicação ontológica do homem, destacando desse processo a categoria fundamente do ser social, o trabalho”. O autor ainda justifica, utilizando-se das argumentações de Escobar (2009b, p. 24), que o Coletivo de Autores ainda teve o mérito de trazer a “prática do homem para explicação do que é Educação Física”.

Diante do avanço histórico no debate acerca da função da EF na formação das novas gerações e do questionamento sobre a validade da forma como a EF é desenvolvida nas escolas, ou ainda em que medida os conhecimentos teórico-científicos têm fundamentado e subsidiado o trabalho pedagógico do professor em seu cotidiano escolar, começamos a questionar até que ponto as proposições pedagógicas da EF não têm ficado restritas ao nível das ideias, fugindo dos seus objetivos fundamentais - buscar a *práxis da Educação Física* -, pois nos apontam as diretrizes daquilo que constitui o título deste capítulo: as implicações teórico/práticas no ensino da EF.

Já destacamos as principais abordagens teóricas que tratam do ensino da Educação Física. Interessa-nos analisar, ainda que brevemente, como a EF está colocada como disciplina a ser trabalhada no currículo escolar.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, 9394 de 22/12/1996 (BRASIL, 1996) –, que rege as normas para a educação no Brasil, foram delineadas novas perspectivas ao ensino da Educação Física:

[...]

§ 3º A educação física, integrada à proposta metodológica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas

etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996).

Apesar das alterações, que aparentemente colocam a Educação Física no mesmo nível de importância das outras disciplinas no contexto escolar, passando a fazer parte do projeto pedagógico da escola, ocorreram diversas interpretações em relação à Legislação.

Segundo Finck (2011), as consequências dessas mudanças aconteceram em forma de prejuízo para a disciplina, como diminuição da carga horária, com a redução do número de aulas e a exclusão da disciplina no período noturno em quantidade significativa de escolas.

Houve, por conseguinte, a mobilização dos profissionais da área, no sentido de garantir o espaço da EF no contexto pedagógico escolar. Dessa forma, em 12 de dezembro de 2001, foi promulgada a Lei nº 10.328, que insere o termo “obrigatório” após a expressão “curricular”, defendendo a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica. Mais adiante, foi promulgada a Lei nº 10.793, em 1º de dezembro de 2003 (BRASIL, 2003), que altera o texto do artigo 92 da LDBEN, dando outras providências, no que diz respeito às diretrizes e bases da educação nacional:

[...]

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I) que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II) maior de trinta anos de idade; III) que estiver prestado serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV) amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044 de 21 de outubro de 1969; (VETADO); VI) que tenha prole.

Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, em sua primeira versão, (BRASIL, 1997), o objetivo principal era propor encaminhamentos pedagógicos às diferentes áreas do conhecimento, organizando-as a partir da proximidade e similaridade existente entre elas. Assim, a EF aparece como componente curricular na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias.

O documento apresenta os princípios que direcionam o Ensino Fundamental, dos quais são destaque três aspectos: princípio da inclusão, princípio da diversidade, categoria de conteúdo. Estão colocados nesses princípios: 1. Promover a inclusão de todos os alunos na *cultura corporal de movimento*, por meio da “participação e reflexão concretas e efetivas”,

buscando reverter o quadro entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e eficiência (BRASIL, 1998, p. 192); 2. Escolher objetivos e conteúdos, com o intuito de “ampliar as relações entre conhecimento da cultura corporal de movimento e os sujeitos da aprendizagem” (Idem, p. 191), com a intenção de legitimar as possibilidades de aprendizagem a partir das dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos; e 3) apresentar os conteúdos, a partir da sua categoria conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados à prática) e atitudinal (normas, valores e atitudes).

Os conteúdos conceituais e procedimentais têm uma grande proximidade, na medida em que, o objeto central da cultura corporal de movimento, gira em torno do fazer, do compreender e do sentir o corpo. Incluem-se nessas categorias os próprios processos de aprendizagem, organização e avaliação. Os conteúdos atitudinais apresentam-se como objeto de ensino e aprendizagem e apontam para a necessidade de o aluno vivenciá-lo no cotidiano escolar, buscando minimizar a construção de valores e atitudes por mero ‘currículo oculto’ (BRASIL, 1998, p.19).

No que concerne às proposições pedagógicas, os PCN's apresentam uma síntese de algumas abordagens teóricas ao ensino da Educação Física: psicomotora, construtivista, desenvolvimentista, críticas (crítico-superadora) e avaliam positivamente a ampliação da visão sobre a área, proposta pelas diferentes abordagens, no que diz respeito aos pressupostos pedagógicos ao ensino na Educação Física. Nesse sentido, este documento incorpora parte da reflexão sobre o sentido cultural, social, político da Educação Física, na medida em que propõe objetivos gerais e específicos relacionados ao desempenho global dos educandos, tendo como referência “a cultura corporal de movimento”, cujos conteúdos estão divididos em três grandes blocos:

- a) esportes, jogos, lutas, ginásticas.
- b) atividades rítmicas e expressivas.
- c) conhecimentos sobre o corpo.

Assim, apesar das diferentes formulações teóricas, há um consenso de que a Educação Física não pode mais ser encarada como apenas uma atividade orientada de práticas motoras e desportivas, visando à promoção da saúde e o rendimento físico.

No entanto, apesar do avanço no campo conceitual da EF, ampliando a reflexão em torno da função social da área, presenciamos ainda um processo

muito contraditório nas perspectivas pedagógicas, uma vez que, de acordo com diversos estudos referentes ao trabalho pedagógico no ensino da EF, divulgados em diferentes publicações da área, o discurso apresentado não chegou a influenciar de forma consistente a prática pedagógica.

É preciso concordar com Ghirardelli (1998) quando ele afirma que, em alguns momentos, no desenvolvimento das aulas de EF escolar, há um distanciamento entre teorias e concepções e a prática real, de modo que, muitas vezes, as aulas se tornam “fazer por fazer”.

Darido e Rodrigues (2006), quando abordam a questão dos conteúdos, argumentam que, levando em consideração as diretrizes propostas pelos PCN's – conceitual procedimental e atitudinal - as aulas de Educação Física ainda carecem de encaminhamentos na dimensão conceitual, pois elas têm priorizado a dimensão procedimental e atitudinal. Os autores reconhecem que, para garantir o direito do aluno de apreensão do conhecimento, é preciso que as três dimensões tenham o mesmo nível de importância.

Marcelino (1995) já analisava a dicotomia teoria versus prática ligada ao componente Educação Física a partir de diferentes aspectos: buscando o sentido impregnado na palavra “dicotomia”, que carrega em si a divisão de um conceito em outros dois, geralmente contrários e que lhes esgotam a “extensão”. Nesse sentido, um conceito “teoria/prática”, o qual deveria ser entendido em um único conceito, que não as colocasse em lados opostos, vem introjetado de uma cisão, muitas vezes antagônica: “Em geral, se entende ‘Teoria’ como uma especulação, ou como um ‘discurso vazio’, desvinculado da realidade vivida no concreto. Em geral, se entende ‘Prática’ como uso, experiência desvinculada da ‘Teoria’, o que a transforma, via de regra, em tarefa ou ação, desprovida de sentido” (MARCELINO, 1995, p. 74).

Para o autor, quando ligada à Educação Física, a dicotomia ora analisada revela-se ainda mais intensa e mais cercada por “mal entendidos” (p. 74), sobre os quais Marcelino (1995, p. 74) destaca alguns fatores: o primeiro é a tendência de associar a EF com a prática de alguma modalidade corporal, ou seja, “como *exercício, uso, experiência, vivência*” (grifos do autor), tornando a relação teoria/prática ainda mais complicada e o conceito *Prática* mais restrito. Outro fator destacado pelo autor é o equívoco que se tem feito em relação aos estudos da epistemologia da Educação Física, os quais - ao invés de buscarem

a especificidade da disciplina, uma vez que a área que se conhece como *Educação Física* é bastante abrangente, pois possui dimensões ligadas ao conhecimento das Ciências Físicas, Biológicas e Humanas em maior ou menor grau - preocupam-se em discutir, de forma central, a dicotomia *teoria/prática*, através de uma ciência específica que a contemple. Para o autor, esse movimento torna-se equivocado, na medida em que só é possível o estabelecimento de uma teoria a partir do momento em que ela se constitua numa ciência específica sobre determinada problemática.

Além disso, as “vozes ressonantes” vindas das escolas, através dos estagiários da graduação em Licenciatura em Educação Física¹⁶, dão conta da evidente diminuição da participação e interesse nas aulas de Educação Física, bem como a repetição de conteúdos e métodos trabalhados desde o ensino fundamental ao médio, contribuindo para que esses não sejam reconhecidos como *importantes* à formação do aluno.

Nesse contexto, observa-se justamente o reflexo daquilo que tem sido a formação unilateral em todas as áreas do conhecimento, em especial na Educação Física: desde a maneira como está delineada na Legislação, até a forma como são indicadas as proposições pedagógicas, com evidentes contradições ignoradas por quem tem uma dimensão limitada de totalidade. Esse fato demonstra a carga de alienação de quem pensa a Educação Física a partir da concepção de homem, de projeto histórico e trato com o conhecimento, que, ao fim e ao cabo, define o objeto de estudo da Educação Física.

Observa-se que, apesar dos avanços na produção de conhecimento da área, aqueles que o fazem também estão submetidos à dicotomia teoria/prática, sobre a qual referia-se Marcelino (1995), pois não têm claro um projeto de educação e sociedade que dê conta de buscar/pensar “a sociedade que temos e a sociedade que queremos”, os meios que nos permitem fazer este movimento a curto, médio e longo prazo e o papel da Educação Física nesse processo.

¹⁶ A pesquisadora é supervisora de Estágio, na disciplina de Estágio I (Ensino Médio), no curso de Licenciatura em Educação Física, do Centro de Educação e Desportos (CEFED) da Universidade Federal de Santa Maria.

Assim, corroborando com Silva (2011), pode-se identificar a proposição teórica *Crítico-Superadora* como sendo a única que tem claro um projeto transformador de sociedade e que pode ser opção, quando pretende-se colocar no horizonte uma *formação* humana omnilateral como alternativa de propor às novas gerações uma formação comprometida com a transformação radical na estrutura da sociedade.

Considerando que o propósito do presente estudo é analisar as possibilidades de uma formação omnilateral, na perspectiva da educação corporal, é importante destacar que, de acordo com Avelino Oliveira e Neiva Oliveira (2014), *formação* é um conceito clássico, ligado especialmente às noções de *Paideia* e *Bildung*, que para além da mera tradução dos termos, tematizam questões que emergem em nosso cotidiano escolar e cultural, a respeito das conexões entre “o mundo atual, plural e complexo e o tipo de formação que estamos a oferecer também em nossas instituições educacionais” (Oliveira e Oliveira, 2014, p. 209).

Nesse sentido, o próximo capítulo busca analisar os projetos de formação humana da *Paideia* e da *Bildung* e sua influência no nosso sistema educacional, considerando, evidentemente, o grau de desenvolvimento das forças produtivas para cada tempo histórico onde se manifestavam os citados paradigmas.

3 Formação Humana: Considerações sobre a *Paideia* e a *Bildung*

As reflexões até aqui realizadas, considerando o momento histórico que vivemos, com o acirramento da disputa entre as classes e seus diferentes interesses, nos permite afirmar que, no que se refere à educação formal e seus pressupostos, há o esgotamento de um modelo formativo que acena com raras possibilidades de desenvolver a autonomia do sujeito com vistas a sua atuação em todos os espaços que demanda a vida social.

As concepções de educação que se efetivaram nos diversos períodos da nossa história – brevemente apresentadas no capítulo anterior - de certa forma, sofreram influências de diferentes paradigmas, que tinham como princípio, o pleno desenvolvimento do ser humano. No entanto, as concepções de trabalho, bem como a divisão social e técnica e a sua fragmentação em trabalho intelectual versus trabalho corporal, contribuíram para que a educação se tornasse um processo de desenvolvimento unilateral dos sujeitos, cujo acesso manifesta-se de forma diferente para as distintas classes.

Essa contradição entre aquilo que se idealizou e se constituiu como uma proposta de formação humana integral, que inspirou as sociedades em diferentes momentos e a herança por elas deixada, de modo geral, explica a crise que presenciamos hoje.

Nesse sentido, no próximo capítulo buscamos compreender, à luz da reflexão filosófica, como os dois principais paradigmas da formação humana, a *Paideia* grega e a *Bildung* alemã, contribuíram para uma ampla formação humana, ao mesmo tempo que não conseguiram superar as dimensões impostas pela inserção do capital nos diferentes contextos e dimensões históricas e de fato promover a totalidade de capacidades do ser humano.

3.1 Exemplos de Formação Humana: a *Paideia*

Ao analisarmos a nossa formação cultural, ocidental, europeia, encontramos nossas raízes mais profundas na intersecção de fenômenos essenciais como a inteligência grega, o direito romano e a religião cristã. Pois,

de fato, somos herdeiros do legado cultural nos aspectos ideais e racionais da civilização grega.

Quando se fala em educação grega, podemos considerar dois períodos distintos importantes: aquele em que nos referimos a educação homérica e o período clássico, o qual corresponde ao período áureo da cultura grega.

Segundo Fonseca (1998), o período clássico da cultura grega inicia com os sofistas e desenvolve-se com os filósofos educadores (Sócrates, Platão, Aristóteles). Assim, é interessante lembrar que a sofística corresponde ao deslocamento do eixo filosófico do cosmos para o homem, buscando compreender os problemas que dizem respeito à sua posição na sociedade.

Assim, o entendimento do conceito *Paideia* exige dimensão da complexidade e importância que a formação do homem grego teve para a história da humanidade e a herança que deixou na tradição ocidental. Sua origem remonta ao contexto espiritual, cultural, político e as condições socioeconômicas que impulsionou as premissas culturais e históricas – através da poesia, da religião e da política – que culminaram, também com a origem da filosofia.

Nesse quadro, a preocupação com o problema educativo se configura como predominante na Atenas do séc. V a.C. Fonseca (1998) lembra que os sinais dessa preocupação são evidentes com o aparecimento dos sofistas – que apresentam novas propostas e soluções educativas; Sócrates que problematiza e questiona “o que é educar”? “O que é ensinar”? “O que é aprender”?; Platão que na República e em As Leis propõe suas respostas a essas questões; Aristóteles, que também, a partir da ética institui a visão do problema educativo. Para a autora, tais questões manifestam-se para além da filosofia, também na literatura em suas diferentes formas: poesia (épica ou lírica), na tragédia ou na comédia.

Ao buscar descrever a *Paidéia* com toda a amplitude que a história lhe confere, Jaeger (2010), já na introdução, adverte ao leitor acerca da dificuldade de estabelecer esta definição, em comparação a outros conceitos igualmente amplos, como educação, cultura e filosofia, por exemplo. Segundo ele, “o seu conteúdo e significado só se revelam plenamente quando temos a sua história e lhes asseguramos o esforço para conseguirem plasmar-se na realidade” (p. 01).

Para Abbagnano (2007), entretanto, o conceito de *Paideia* confunde-se com o de *cultura*. Assim, ele classifica ambos os significados da seguinte maneira: enquanto formação do homem, da sua melhoria e refinamento, como também o produto dessa formação, refletidos no modo de viver, de pensar, “cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados com o nome civilização” (p. 262). Quando se refere à *Paideia*, especificamente, o autor conceitua da seguinte maneira:

A formação da pessoa humana individual, essa palavra corresponde a que os gregos chamavam *Paidéia* e os latinos, na época de Cícero e Varrão, indicavam com a palavra *humanitas*: educação do homem como tal, ou seja, educação devida às ‘boas artes’ peculiares do homem que o distinguem de outros animais (ABBAGNANO, 2007, p. 261).

Está destacado, portanto, o caráter humanista da formação do homem, pautado na filosofia, na poesia, na eloquência, cujo valor é a capacidade essencial de “formar o homem verdadeiro, o homem na sua forma genuína perfeita” (p. 261). Essa concepção apresenta duas características constitutivas: a relação com a filosofia e a íntima relação com a vida social. Desse modo, a condição para a realização humana estava no conhecimento de si e do mundo, “mediante a busca da verdade em todos os domínios que lhe dissessem respeito” (Idem, p. 262).

Da mesma forma, surge o caráter coletivo, identificado na concepção de *Paideia*: o homem só se realiza como humano na vida em comunidade. Essa ligação que os gregos estabeleciam entre a formação do indivíduo e a vida na *Polis* está expressa na *República* de Platão e está presente também na complexidade do conceito clássico de *Cultura* o caráter espiritual da formação, de onde foram excluídas as atividades operativas da vida prática:

Esse conceito clássico de *Cultura* como processo de formação humana, excluía qualquer atividade *infra-humana* ou *ultra-humana*. Excluía, em primeiro lugar, as atividades utilitárias: artes, ofícios em geral, o trabalho manual que se indicava depreciativamente pelo termo *banausia* (v.), que cabia ao escravo (instrumento animado), porque não distinguia o homem do animal, que também age no sentido de obter alimentos e satisfazer às outras necessidades (grifos do autor) (ABBAGNANO, 2007, p. 262).

Assim, quando nos referimos à formação do homem no seu período clássico, podemos dizer que a formação estava voltada à realização do homem no mundo, levando em consideração três aspectos: 1) caráter aristocrático; 2)

caráter naturalista; 3) caráter contemplativo, estando, justamente na vida teórica a dedicação na busca da sabedoria superior, segundo Abbagnano (2007, p. 262), “o fim último da cultura”.

Sendo assim, algumas considerações referentes à Paidéia, como conceito complexo que contempla a formação do homem grego, devem ser contextualizadas. Em um primeiro momento, cabe a reflexão referente ao processo de formação do homem, exposto por JAEGER (2010):

A natureza do homem na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto dos quais damos o nome de *educação* (grifo meu). (JAEGER, 2010, p. 01)

Compreendemos, pois, que incorpora, na educação, “a força vital, criadora e plástica” (idem, p. 01), a qual permite a conservação e reprodução da espécie humana. É esse esforço consciente que permite esse tipo de propagação. Contudo, faz-se necessário destacar algumas considerações levantadas por Jaegger (2010), que auxiliam no processo de compreensão do conceito de educação à que nós aderimos e que, possivelmente, não conheçamos na sua profundidade.

1) A educação não é uma propriedade individual, mas ela se realiza na vida social.

2) Se a estrutura de toda a sociedade assenta-se nas normas – escritas ou não – que permitem a união dos seus membros, então a educação é uma consciência viva de uma norma, que rege uma comunidade, uma família, uma classe ou profissão ou ainda um grupo étnico ou um Estado.

3) A educação participa na vida, no crescimento e no desenvolvimento da sociedade, quer seja na sua estruturação externa, interna ou espiritual.

4) É importante chamar a atenção para o conceito supracitado, proposto por Jaegger (2010), em que ele chama a atenção para o fato de que a manutenção e transmissão do homem na sua forma organizativa está ancorada na sua dupla estrutura corpórea e espiritual. Sendo assim, a educação não pode ser uma disposição meramente voltada para o espírito, uma vez que é justamente através do corpo e por sua existência física que conseguimos evoluir na nossa constituição como ser humano.

É consenso entre os estudiosos da História da Filosofia de que, apesar da contribuição de outros povos no desenvolvimento do pensamento e conhecimento elaborado da humanidade, aquele que, de fato, nos inscreve no vasto círculo de povos começa com os gregos. Por isso, a posição da Grécia é considerada revolucionária na história da educação e da formação humana, pois, sendo ampla e complexa, confunde-se com a história da própria Grécia.

A formação grega passa, indiscutivelmente, pelo critério da *liberdade*. É quando descobrem a consciência de si pelo caminho do espírito que a organização coletiva se sustenta pela segurança de pensamento e ação. Assim, do ponto de vista oriental, como diz Jaegger (2010, 10), é impossível compreender como os artistas gregos representavam um corpo humano livre de imitações de movimentos individuais, mas presente na intuição das leis que governam a estrutura, o equilíbrio e o movimento do corpo.

Outro aspecto a ser considerado e que vale destaque é a consciência inata do que significa *natureza*. Como afirma JAEGGER (2010, p. 11): a tendência do espírito grego para a clara apreensão do real, tendência patente para todas as esferas da vida – pensamento, linguagem, ação e todas as formas de arte – radica-se nesta concepção do ser como estrutura natural, amadurecida, originária e orgânica.

É interessante observar que, além de ser uma civilização marcada pela origem da racionalidade, os princípios de sua constituição são absolutamente intuitivos. O estilo, a visão artística dos gregos, por exemplo, surge, a priori, como talento estético. Da mesma forma, a literatura que não depende da visão, mas da interação da linguagem com as emoções. A oratória e a capacidade para dar forma a um plano complexo e articulado “deriva simplesmente do sentido espontâneo e amadurecido das leis que governam o sentimento, o pensamento e a linguagem” (JAEGGER, 2010, p. 11).

A partir dessa breve contextualização, percebe-se a complexidade que envolve a formação do homem grego. É pertinente esclarecer que, nesse processo de ideal educativo, consideram-se dois períodos da história da educação grega: o período antigo, o qual contempla o conceito expresso nos poemas homéricos, conhecido como *areté* e que, de acordo com Oliveira & Oliveira (2014), referem-se ao ponto máximo de aperfeiçoamento do homem grego que leva em consideração um conjunto de atributos físicos, morais e

espirituais, expressos na heroicidade, coragem, destreza, bravura, força, enfim, qualidades próprias da nobreza.

Jaegger (2010, p. 26) assim define *areté*:

Os gregos entendiam por *areté*, sobretudo uma forma, uma capacidade. Às vezes definem-na diretamente. Vigor e saúde são *areté* do corpo; sagacidade e penetração, *areté* do espírito. (...) Originariamente a palavra designava um valor objetivo naquele que qualificava, uma força que lhe era própria, que constituía a sua perfeição.

Na mesma linha de pensamento, Oliveira & Oliveira (2014, p. 210) acrescentam que, ainda na época arcaica, em que se desenvolve a *areté*, “há um alargamento desse ideal formativo, evoluindo para a busca do Belo e do Bom, para a heroicidade, para a excelência dos discursos, a excelência física e moral, o *kalos agatha*”¹⁷.

O termo está longe do objetivo de ensinar ofícios, técnicas ou especialidades, mas aponta para um programa educativo direcionado à juventude, que engloba a ginástica (*gymnastiké*), a música (*moúsiké*) e ensinamentos gerais, humanistas e morais. Estas atividades servindo para o desenvolvimento da alma fornecem ao mesmo tempo, dimensões equilibradas ao corpo (o corpo é a morada da alma). Com o tempo, a gramática passa a compor esse programa educativo que vai conformando a Paideia.

Para Fonseca (1998), podemos constituir a *areté* como “um fio condutor” que nos guia ao longo da história da educação grega e lhe dá a unidade. “Não é por acaso que, nas grandes discussões sobre educação que o séc. V conhece, os dois conceitos – Paideia e *areté* – estão sempre presentes de modo tão profundo, interpenetrando-se que vai até quase a sinonímia” (idem, 1998, s/p).

No entanto, nesse processo, cujo núcleo fundamental gira em torno da ação educativa do homem grego, onde o objetivo principal era educá-lo, aperfeiçoá-lo, torná-lo melhor, há uma mudança de foco: em um primeiro momento, a preocupação principal era a constituição do herói, do nobre e, em um segundo momento, o objetivo era no cidadão da polis, para que estivesse preparado a atuar na incipiente sociedade democrática.

¹⁷ Segundo Oliveira & Oliveira (2014, p. 210), *kalogatha* para Platão se refere à soma das virtudes e para Aristóteles significa uma alta capacidade intelectual, mas que deveria ser associada à *areté*, à excelência em termos de ética, mas também aos outros sentidos, como o corporal, por exemplo. Ou seja, significava o alargamento do ideal da *areté*.

Conforme afirmam Oliveira e Oliveira (2014), Atenas foi elevada ao mais alto nível cultural e econômico, jamais visto no mundo antigo, por Péricles (495 a.C – 429 a.C) - sucessor do conservador Címon e grande estadista - o qual apresentou um programa político ampliado, constituindo o ideal grego, que “transborda do seu invólucro inicial de formação do indivíduo para o ideal formativo do cidadão da polis” (p. 211).

Ainda segundo os autores supracitados, o pensamento grego, quer por seus modos de argumentação, quer pelo tipo de ação formativa, pode ser caracterizado como essencialista, ou seja, “há uma ideia ou essência de homem, racionalmente estabelecida, que precisa ser alcançada”. Seria, então, tarefa da Paideia dar materialidade à essência do ser humano, “dotado do logos, palavra e pensamento”. (Idem, p. 212). Euzébio (2010), apud Oliveira e Oliveira (2014, p. 212), completa que: “Os gregos criaram também e essencialmente uma definição do humano e das novas exigências da Paidéia, em uma caracterização do que é e daquilo que deve ser um homem. E esse homem é o ‘homo politicus’” (grifo do autor).

Há, portanto, a ideia da busca pelo desenvolvimento das potencialidades do ser humano, compreendendo-o como ser inacabado e em constante devir.

Tão popularizado entre nós, os herdeiros da cultura helênica, está o ideal da perfeitabilidade humana que, combinado com as idéias de ato e potência na filosofia aristotélica, fornecem o elemento indispensável para que se compreenda a formação como processo do devir humanizado (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2014, p. 212)

Aparece então, a Ideia de homem, cujas potencialidades podem ser plenamente desenvolvidas através de uma formação cultural, do desenvolvimento das virtudes, das capacidades de retórica e argumentação e de exercícios corporais. Seria a busca da formação integral do homem grego.

3.2 Exemplo de Formação Humana: a *Bildung*

O processo de formação humana, que atingiu seu ápice com a Paidéia grega, teve como características fundamentais os aspectos aristocráticos, naturalistas e contemplativos, no que relaciona o homem com o mundo. Na Idade Média, foram conservados os aspectos aristocráticos e contemplativos,

porém, os aspectos naturalistas foram alterados, tendo em vista a preparação do homem para com os deveres religiosos e a vida ultraterrena.

No Renascimento, houve uma modificação significativa: o caráter contemplativo do ideal clássico dá lugar ao caráter *ativo*, da *sabedoria humana*.

O Renascimento na tentativa de redescobrir o significado genuíno do ideal clássico da cultura quis restabelecer seu caráter naturalista: concebeu a cultura como formação do homem em seu mundo, como a formação que permite ao homem viver de forma melhor e mais perfeita do mundo que é seu. A própria religião, segundo esse ponto de vista, é o elemento integrante da cultura, não porque prepara para outra vida, mas porque ensina a viver bem nessa (ABBAGNANO, 2007, p. 262).

No Século XVIII, com o advento do Iluminismo e sua ruptura com as formas mitológicas de explicação do real, surge uma concepção nova de mundo, em que se troca a luz da revelação pela luz da razão. E, nessa dinâmica, houve a tentativa de eliminar da cultura o seu caráter aristocrático. Segundo Abbagnano (2007, p. 263-263), o Iluminismo teve dois aspectos essenciais:

Em primeiro lugar procurou estender a crítica racional a todos os objetos possíveis de investigação e considerou, portanto, como erro ou preconceito, tudo o que não passasse pelo crivo dessa crítica. Em segundo lugar, propôs a difusão máxima da cultura, que deixou de ser considerada patrimônio de doutor para ser instrumento de renovação da vida social e individual.

É nesse momento da história que o conceito de formação cultural ganha fôlego, a partir do pensamento de Kant e Hegel, principalmente. Oliveira e Oliveira (2014) lembram, entretanto, que, desde o Renascimento e do Humanismo francês, os referenciais da cultura clássica retornam, retomando a ideia do Belo e do Bom.

Todavia, o conceito de Formação vai atingir seu ápice em Kant. Era, pois, a época da *Aufklärung*, traduzida como *Esclarecimento* ou *Iluminismo*.

Ao responder à pergunta: *O que é Esclarecimento?* Kant (1995, p. 11-19) responde que “é a saída do homem de sua menoridade que ele próprio é culpado”, ou seja, é a incapacidade de utilizar de seu próprio entendimento, por falta de decisão e de coragem, por covardia e preguiça. É, então, através do uso da razão que o homem poderá libertar-se das tutelas que o prendiam a um pensamento divino ou à orientação de outrem.

Ao analisar o pensamento de Kant, Bandeira (2008, p. 32) afirma que:

Para o filósofo alemão, a sociedade possibilita uma espécie de pacto tácito: assim como para a maioria é mais cômodo ser menor, ou seja, não ter que se responsabilizar por suas convicções, para os outros, da mesma forma, é conveniente assumirem-se como tutores, disseminando a ideia de que, a passagem para a maioridade (*Mündigkeit*), que implica em fazer uso da sua própria palavra, se senhor de si, além de difícil, é também perigoso, não se lhes motivando a fazer tal tentativa.

A partir dos ideais Iluministas, portanto, o papel da educação era fundamental para o pleno desenvolvimento do homem e o progresso da sociedade. Gross (2005, p.02) afirma que a proposta de formação humana, com seu sistema de universidades, privilegia a Estética e a Natureza como potencialidades educativas, cultua o classicismo (em especial o helênico); entende a educação como *sich bilden* (auto cultivo); incentiva valores morais, éticos e espirituais; privilegia a língua germânica ao cultivar o *Sturm und Drang* (tempestade e ímpeto), sem romper com a *Aufklärung* (Esclarecimento). Por isso tudo, ressurgia a Paidéia, germanizada, de inspiração protestante e pietista. A Paidéia dos gregos ressurge como *Bildung* (Formação), da Grécia para a Germânia.

Esse é um tempo em que o conhecimento sobre natureza humana é que deve dar as respostas sobre as relações do homem com a natureza, com ele mesmo e com a sociedade; é um tempo em que as explicações das divindades ou das essências humanas já não são mais suficientes.

É a época das Luzes! É o tempo do *Sapere Aude* e do *Bildungsroman*¹⁸(grifo dos autores). A ênfase já não está tanto no exercício do corpo ou no domínio da corporalidade, como acontecia no modelo formativo da Paidéia, mas predominantemente, naquilo que as Artes e as Letras poderiam oferecer à nova dinâmica de formação (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2014, p. 214).

Nesse sentido, a *Bildung* representa a Paideia numa perspectiva germânica, já que é um processo de autocultivo, autoformação, em que a descoberta do homem dar-se-á através da sua própria natureza e não sob a tutela das explicações mitológicas. Para Oliveira e Oliveira (2014), a *Bildung*

¹⁸ Conforme nota dos autores: “Romance de aprendizado ou de formação. É célebre o Bildungsroman de Goethe, Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister, considerado o marco inicial deste tipo de literatura” (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2014, p. 214).

tem o caráter de autoformação, aperfeiçoamento individual, com a assimilação de uma herança individualista, cuja ênfase está na liberdade de autocultivo.

Levando em consideração a caracterização que envolve o processo de formação humana, o conceito *Bildung* significa, de acordo com Bandeira (2008, p. 31), genericamente, *cultura*, análoga à palavra *kultur*, de origem latina. Porém, enquanto *Kultur* refere-se às relações humanas objetivas, “*Bildung*, aproxima-se mais às transformações na esfera subjetiva, referindo-se a um processo de formação” (Idem, p. 31).

Ainda sob a perspectiva de Bandeira (2008), existe uma relação direta entre o Esclarecimento (*Aufklärung*) e Formação (*Bildung*), na medida em que o primeiro reforça a necessidade dos indivíduos de atingirem a maioridade, de conquistarem a emancipação e de saírem da tutela de outros, fazendo uso público da razão (para Kant significa expressar livremente o seu pensamento, de modo a romper com as tutelas do poder vigente e conquistar a emancipação, tanto individual, quanto coletiva dos sujeitos esclarecidos).

A autora também faz referência aos textos de Hegel e à radicalidade do seu conteúdo, no que diz respeito ao esclarecimento da sociedade. Essa radicalidade está presente quando, na apresentação da Fenomenologia do Espírito, o filósofo procura demonstrar que o saber é resultado de uma gênese, cujas mudanças são demonstradas no plano da aparição, do fenômeno, pelas oposições dialeticamente articuladas entre a certeza do sujeito e a complexidade do objeto.

Quando Hegel transfere para o sujeito, pelo seu saber, a condição de fenômeno, que Kant unira ao objeto, caracteriza o que defendemos como processo de formação do sujeito (*Bildung*, Cultura). A *Bildung* representa o processo de estranhamento e reaproximação entre o sujeito, o espírito e o mundo, enquanto seu objeto, numa dimensão de tensão contínua, entre autonomia e adaptação, aceitação do mundo objetivo e negação, afirmação do espírito contrapondo a natureza. Este tensionamento constitui a cultura. (BANDEIRA, 2015 p. 34).

Surgiam, pois, novas ideias, de fundo humanista, constituindo um novo tempo, com diferentes visões de mundo, de homem, de cultura e educação, que embalaram a Alemanha do Esclarecimento, alavancado pela Filosofia, Estética, Literatura e Poesia. Além disso, conforme Gross (2005), os alemães compreenderam a riqueza do seu idioma, de modo que “a língua alemã passou a ser vista como distintiva de um povo distinto” (p. 07).

Há, portanto, uma preocupação com a formação integral do homem, privilegiando uma formação subjetiva, traduzindo, ao mesmo tempo, o pensamento esclarecido, articulado a um ideal cultural, moral e artístico. É o ideal formativo da Alemanha Iluminista, com forte influência do restante no mundo.

Observamos como foram importantes esses esforços da Paideia e da *Bildung* em formar o homem ideal para o tipo de sociedade que empenhava em construir. Promover a formação integral do cidadão da polis ou do burguês da modernidade preparava os sujeitos para assumirem seus postos na divisão técnica e social do trabalho. Contudo, enquanto vive-se em um modelo social que se sustenta da usurpação do ser humano, não há exemplo ou paradigma de educação que dê conta de emancipá-lo das condições de opressão a que é submetido. Nesse sentido, a proposta de Formação Humana que possa dar conta de desenvolver o ser humano em suas diferentes possibilidades não se realiza na sociedade capitalista. Por essa razão, encontramos na proposta de formação inspirada no pensamento marxiano e na filosofia social marxiana a única capaz de desenvolver o ser humano em suas diferentes dimensões pois tem a superação da sociedade capitalista e a emancipação humana como possibilidades possíveis para uma sociedade mais justa.

O fio condutor que utilizamos para desenvolver a análise até aqui, aponta para o seguinte quadro: estamos imersos em uma conjuntura social que vivencia um golpe civil, parlamentar que contou com o empresariado, parte do judiciário, bem como a mídia e as forças conservadoras da sociedade. O resultado disso é uma crise institucional agravada pelas reformas que apontam cada vez mais para a precarização do setor público, o empobrecimento e a perda de direitos do trabalhador.

Nesse contexto, buscamos ao mesmo tempo, entender o processo de formação que temos hoje, compreendido como unilateral, na medida em que fragmenta não só o ensino entre intelectual e manual, mas também o próprio trabalhador e seus filhos com a divisão social e técnica do trabalho, as relações históricas que conduziram a essa realidade e as alternativas, que temos à luz da concepção de formação omnilateral, delimitando as contribuições da educação do corpo, através da Educação Física escolar, na busca de uma educação transformadora.

Isto posto, no próximo capítulo argumentaremos a favor das possibilidades históricas da Educação Física escolar, a partir da sua construção teórico-metodológica sustentar um projeto de perspectiva omnilateral.

4 Pressupostos para uma Pedagogia Marxiana e a Formação Humana Omnilateral

4.1 O homem como ser genérico

A reflexão acerca da constituição do homem em seu processo formativo está fundamentada na significação sócio-histórico-antropológica da concepção de homem. Isso significa considerar que o ser humano, enquanto um ser de relações (com a natureza, com os outros e consigo mesmo), forja-se na vida prática, “através de ações, operações, de intervenções que o homem faz nesses elementos, que se colocam frente a ele como referências fundamentais de seu agir” (SEVERINO, 1994, p. 46).

Para Marx (2004), o homem se forja enquanto ser genérico, quando se relaciona consigo mesmo enquanto gênero vivo e quando se relaciona consigo mesmo enquanto [e como] um ser universal. Isso significa afirmar que, tal como qualquer animal, necessita fisicamente da natureza inorgânica para viver, pois, ao mesmo tempo ela – a natureza – é um meio de vida imediato, como representa seu próprio corpo inorgânico, de modo que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza, fazendo este próprio também uma parte da natureza.

Pois, primeiramente o trabalho, *a atividade vital, a vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como *meio* para satisfação de uma carência, a necessidade da manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a atividade engendradora da vida. No modo (*Art*) da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma *species*, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem. A vida mesma aparece como um meio de vida (grifos do autor) (MARX, 2004, p. 84).

É importante destacar, que a atividade vital do homem, o trabalho, aquilo que o torna pertencente ao gênero humano se distingue dos animais, porque é uma atividade consciente e objeto da sua vontade. Nesse sentido, pode-se afirmar que o trabalho é a essência do homem.

Hegel (1997) na *Fenomenologia do Espírito* conceitua o trabalho como uma atividade própria do trabalhador, cuja singularidade está na consciência de si. Nesse caso, para o filósofo, o trabalho seria um desejo reprimido, onde a

subjetividade objetivada no produto reencontra-se na forma de autoconhecimento.

Ao fazer a crítica a Hegel, Marx (2004) afirma que este apreendera o correto sentido do trabalho enquanto essência do homem, considerando o seu aspecto positivo, mas toma-o como abstrato ao desconsiderar as contradições geradas pelo trabalho como instrumento do capital.

Provisoriamente, antecipemos apenas o seguinte: Hegel se coloca no ponto de vista dos modernos economistas nacionais. Ele apreende o trabalho como essência, como a *essência* do homem que se confirma; ele vê somente o lado positivo do trabalho, não seu [lado] negativo. O trabalho é um *vir a ser para si* (*Fursichwerden*) do homem no interior da *exteriorização* ou como homem *exteriorizado*. O trabalho que Hegel unicamente conhece e reconhece é o abstrato (grifos do autor) (MARX, 2004, p. 124).

Nesse sentido, Marx argumenta que, quando o “homem efetivo, corpóreo, com os pés bem firmes sobre a terra, aspirando e expirando suas forças naturais (...)” (p. 126), assenta suas “forças essenciais” representadas pelo trabalho, de forma objetiva e efetiva, exteriorizadas no objeto pela sua objetividade.

Sendo o homem, então, um ser natural, vivo, está por um lado munido de forças naturais, de forças vitais, que nele existem como possibilidades e capacidades e pulsões e, por outro lado, enquanto ser natural, corpóreo, sensível e objetivo, também sofre, na medida em que os objetos de suas funções existem fora dele (MARX, 2014).

Que o homem é um ser *corpóreo*, dotado de forças naturais, vivo, efetivo, objetivo, sensível significa que ele tem *objetos efetivos, sensíveis* como objeto do seu ser, da sua manifestação de vida (*lebensäusserung*), ou que ele pode semente manifestar (*äussern*) sua vida em objetos sensíveis efetivos (*wirklichesinnliche Gegenstände*). É idêntico: ser (*sei*,) objetivo, natural, sensível e ao mesmo tempo ter fora de si o objeto, natureza, sentido, ou ser objeto mesmo, natureza, sentido, para um terceiro (grifos do autor) (MARX, 2014, p. 127).

Para Marx, então, um ser que não tenha sua natureza fora de si, não é nenhum ser natural, por não se comportar objetivamente, seu ser é um não-ser. Um ser que não é objeto de nenhum ser efetivo, não sentido, apenas pensado, imaginado, constitui-se apenas como abstração.

Ao criticar o ser abstrato de Hegel, Marx (2014), afirma que o trabalho visto na perspectiva hegeliana, não só deforma os homens com a

universalização da sua forma vigente de trabalho alienado, como os subordina à reprodução material concreta na sociedade capitalista.

Tomando como referência o pensamento de Marx para pensar sobre o homem como ser genérico, Severino (1994) considera as três dimensões que fazem do homem pertencente ao gênero humano: 1) O íntimo relacionamento que estabelece com a natureza, tornando-o a ela pertencente e tem a ver com a sua existência material.

Severino (1994) lembra que, como um ser físico-biológico, o homem é parte integrante da natureza, compartilhando, então, todas as suas determinações dessa esfera da existência.

Sua sobrevivência orgânica depende da troca ininterrupta de elementos naturais entre seu corpo e a natureza ambiente: ar, água, alimentação, proteção, etc., Portanto, como qualquer ser vivo o homem só vive se for atravessado por um intenso intercâmbio com o mundo natural. (Ibdem, p. 47)

No entanto, diferentemente dos demais seres vivos, que necessitam adaptar-se integralmente ao ciclo e ritmo da natureza, para manter a sobrevivência, o homem, além de apropriar-se dos recursos naturais, ainda intervém na natureza, para manter sua existência material. Assim, conforme Severino (1994, p. 48), há uma inversão no processo, pois a natureza é que vai adaptando-se às necessidades do homem. Pois justamente através da *prática produtiva*, em última instância, das relações de trabalho, que o homem assegura sua existência material e mantém a preservação da espécie.

2) A segunda dimensão do humano, em oposição às demais espécies - as quais estabelecem relações individuais com o mundo - está no fato de que o homem, ao agir na natureza, estabelece sempre uma ação coletiva. Essa esfera, que denominamos *prática social*, está intimamente ligada à sua prática produtiva.

Assim, ao organizar-se coletivamente, o homem distribui as diferentes tarefas aos diferentes grupos, realizando a *divisão técnica do trabalho*. Essa divisão exige uma organização das várias funções e atribuições, marcadas pelas relações de poder, hierarquizadas, portanto constituindo a *divisão social do trabalho* - demarcada tanto pelo lugar social que os indivíduos ocupam, como também pela posição que se encontram na escala social.

3) A terceira dimensão que caracteriza a prática produtiva e a prática política do homem, pois por ela é atravessada no seu processo de desenvolvimento, é o que Severino (1994) chama de prática simbolizadora – através da qual cria e elabora, na esfera da subjetividade, os diversos aspectos que medeiam sua existência. Devido a essa capacidade, é que os homens, por sua constituição biológica, não podem voar como um pássaro, mas podem fabricar um avião; não têm a velocidade de um coioote, mas inventam o trem bala. Da prática simbolizadora fazem parte todos os valores, conceitos, juízos e raciocínios, objetivados como expressão cultural. Para SEVERINO (1994, p. 51):

A esfera dos elementos constituídos a partir dos resultados dessa atividade simbolizadora é aquela que se designa como *cultura simbólica* (grifo do autor). (...) Esses elementos simbólicos sobrepõem-se a todos os aspectos da prática produtiva dos homens – sobretudo o fazem tecnicamente, na manipulação do mundo material. (...) Saber o que é o homem é caracterizá-lo mediante as práticas que ele desenvolve nessa tríplice dimensão. *O indivíduo só é humano na exata medida em que pode 'existir' atuando nesses três registros* (grifo meu).

Enquanto ser humano, o homem constrói sua existência, a partir dessas três dimensões: sua intervenção prática na natureza; sua relação, pelo trabalho, com a sociedade, através da sua capacidade de sociabilidade e pelo cultivo de sua sociabilidade.

Essa breve introdução acerca da concepção de homem é importante, na medida em que fornece elementos indispensáveis para que mais adiante possamos refletir sobre os conceitos fundamentais à construção deste trabalho, que em diversas situações coincidem entre si: educação e formação humana.

Destarte, podemos afirmar que a essência humana é caracterizada pelo trabalho, visto que através dele é que se sustenta a própria manutenção da existência biológica. “Como atividade produtiva, o trabalho ganha expressão histórica, porque realiza-se numa determinada sociedade e conta com os elementos significadores de determinada cultura” (SEVERINO, 1994, p. 52). E se, como afirma Severino (1994), o ato de trabalhar é condição fundamental para que o indivíduo se humanize, faz-se necessário compreender por que, no processo de constituição e formação do ser humano – e a história mostra isso – o trabalho tem-se configurado como um elemento de opressão e

desumanização do indivíduo. Essa análise consiste em “passar a limpo” as condições concretas do homem e sua ação no atual contexto histórico.

4.2 O Trabalho: determinante do ser social

A reflexão acerca do trabalho como categoria ontológica do ser humano, de imediato, estabeleceu uma relação com as demais espécies animais, que não projetam sua existência, mas a ela adaptam-se instintivamente. E, diferentemente dos outros animais, o ser humano possui a criativa capacidade de criar e recriar, a partir de uma ação consciente, sua própria existência.

Segundo Frigotto (2005), por ser um processo que constitui o ser humano como um todo, o trabalho não se reduz apenas à atividade laborativa ou emprego, mas à produção da vida humana em todas as suas dimensões:

Na sua dimensão mais crucial ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, ambas, que por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço (FRIGOTTO, 2005, p. 58).

No entanto, ninguém melhor que Marx conseguiu desvendar a natureza social do trabalho, através de uma análise minuciosa sobre a economia política e a compreensão do processo de alienação do trabalhador na contraditória relação *capital-trabalho*.

A radicalidade de sua teoria encontra na “substância social” do capitalismo moderno o alvo da crítica da realidade. Segundo Flickinger (1986, p. 41):

Se for possível atualizar a teoria marxiana como filosofia, que inclui um projeto social e político por trás da análise apresentada nos conceitos econômicos está perfigurado o caminho orientador de uma prática sociopolítica, na qual se revalorizarão justamente aquelas ideias reprimidas possivelmente enquanto ‘irracionais’ – pela racionalidade do capital.

No processo de construção de uma teoria que pudesse dar conta de explicar as questões referentes a uma estrutura social “coisificada”, Marx encontra na teoria hegeliana o chão conceitual e metodológico da crítica à realidade (FLICKINGER, 1986).

Ainda na sua juventude, Marx fez uma série de anotações e reflexões acerca da economia política, resultados dos debates estabelecidos com intelectuais franceses - entre eles, Louis Blanc, Bakunin e Proudhon -, que geraram os chamados “Manuscritos Econômico-Filosóficos”. Tais escritos datam de 1844, no entanto a primeira edição incompleta foi publicada em 1927 pelos soviéticos, e foi somente em 1932 que a obra passou a ser conhecida na íntegra.

Ao debruçar-se sobre vários temas - como as reflexões sobre capital e trabalho, salário, lucro, terra, trabalho alienado -, Marx busca compreender e questionar as contradições da economia clássica, na busca pela emancipação da classe trabalhadora.

Flickinger (1986) esclarece que, pertencendo ao círculo dos chamados “jovens hegelianos” e frequentando o que se denominava de “*Docktorclub*”, em Berlim, que reunia jovens atraídos pelo pensamento de Hegel, esses intelectuais buscavam ultrapassar uma contradição óbvia da teoria hegeliana, que os levava a desconfiar da teoria política dominante daquele tempo, ou seja, a filosofia hegeliana do direito, deixando-se fascinar pela ideia de liberdade, presente na Fenomenologia do Espírito e na Ciência da Lógica.

Foi justamente nesse momento que Marx construiu o conceito de trabalho alienado, o qual fundamenta as suas análises sobre as relações sociais de produção e, de certa forma, justifica a necessidade de se repensar os processos educacionais ainda hoje, 172 anos depois de escrito.

Para compreender o estrago que a submissão ao capital causa na vida do trabalhador, é importante analisar a questão exposta por Marx em todos os temas por ele abordados, começando pelo capítulo referente ao *Caderno I* – que trata sobre o *Salário*.

Para Marx, o salário é o que determina a vitória do capitalista sobre o trabalhador, na medida em que, impossibilitado de estabelecer relações econômicas vantajosas em uma perspectiva coletiva, vê-se dependente do trabalho e à mercê da concorrência com os outros trabalhadores. E é nessa relação que a separação de capital - renda da terra e trabalho - é, segundo o filósofo, “mortal” e regula a produção de homens como qualquer mercadoria.

Partindo da análise da teoria de Adam Smith, que associa a relação oferta/procura de trabalho, assim Marx (2008, p. 24) sistematiza:

A procura por homens regula necessariamente a produção de homens assim como qualquer outra mercadoria. Se a oferta é muito maior que a procura, então uma parte dos trabalhadores cai em situação de miséria ou na morte pela fome. A existência do trabalhador é reduzida a qualquer outra mercadoria. O trabalhador tornou-se mercadoria e é uma sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interessa por ele. E a procura da qual a vida do trabalhador depende, depende do capricho do rico capitalista.

Destarte, sua análise acerca da economia política esclarece a situação de prejuízo a que está submetido o trabalhador, perante as relações de preço, lucro, salário, frente às condições da oferta/procura de mão de obra.

Diante das oscilações de preço de mercado que atingem menos a renda da terra do que a parte decomposta em lucro e salário, o trabalhador não necessariamente ganha com o ganho do capitalista, fato esse manifestado na produção da existência do trabalhador: “O trabalhador não tem apenas que lutar pelos seus meios de vida físicos, ele tem que lutar pela aquisição do trabalho, isto é, pela possibilidade, pelos meios de poder efetivar sua atividade” (Ibdem, 2008, p. 25).

Apesar de suas análises estarem historicamente situadas para um capitalismo inicial do século XIX, é inegável a contemporaneidade de suas conclusões. Os argumentos de Marx partem de três situações:

1) Se a sociedade estiver em declínio ou, na perspectiva atual, se a economia estiver em crise, os trabalhadores sofrem ao máximo os efeitos do momento, porque, ainda que não possam ganhar tanto quanto a classe proprietária (em uma situação próspera), nenhuma classe sofre tão cruelmente com as consequências do declínio social. Questiona-se: há argumentos para rebater, nos dias de hoje, essa afirmação?

2) Considerando uma sociedade cuja situação econômica esteja progredindo, Marx (2008) avalia que é a única condição favorável ao trabalhador, na medida em que a procura de trabalhadores excede sua oferta. No entanto, há um “porém” que deve ser considerado: a elevação do salário leva ao “sobretalho” (*Überarbeitung*) entre os trabalhadores. Em nosso tempo, conhecemos como sobrecarga de trabalho, compensação, hora extra, etc. Ou seja, quanto mais se quer ganhar, mais se utiliza o tempo livre para a produção. Automaticamente, ele escraviza-se e reduz seu tempo de vida. Segundo o filósofo alemão, esse “encurtamento” da vida acaba sendo favorável à classe trabalhadora, uma vez que há sempre nova oferta de mão de obra.

“Esta classe tem sempre de sacrificar uma parte de si mesma, para não perecer totalmente” (MARX, 2008, p. 26).

Os argumentos de Marx demonstram que, em nenhuma situação, o trabalhador tem vantagens em relação ao capitalista. Assim, ainda que a sociedade esteja desfrutando de uma fase “econômica progressiva”, mais o trabalhador produz e o produto do seu trabalho torna-se propriedade alheia, mais ainda porque os meios de subsistência concentram-se na mão do capitalista. “Com esta divisão do trabalho por um lado, e o acúmulo de capitais, por outro, o trabalhador torna-se mais puramente dependente do trabalho, e de um trabalho determinado, muito unilateral, maquinal” (MARX, 2008, p. 26).

Em última análise, mesmo que em uma condição econômico-social que aparentemente lhe é favorável, o trabalhador reduz-se à condição de máquina, e o produto do seu trabalho cada vez mais lhe é estranho.

3) Marx exemplifica ainda uma terceira situação hipotética, considerando que se esta sociedade crescente atingisse o último grau de riqueza favorável ao trabalhador, seriam ambos - salário e juros do capital - muito baixos. Ou seja, a concorrência entre os trabalhadores acabaria por reduzir os salários, os quais, segundo o filósofo, seriam suficientes à manutenção do mesmo número de trabalhadores.

Obviamente que, passados quase dois séculos de suas análises, saímos de uma condição de capitalismo de mercado, de produção em série e vivenciamos, hoje, o chamado capitalismo financeiro. Porém, a condição do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho e aos “capitalistas contemporâneos” mantém-se e, com ela, todas as consequências da divisão técnica e social do trabalho.

A profundidade do pensamento do filósofo torna-se emblemática quando suas análises realizadas a um capitalismo incipiente confirmam-se nos nossos dias, com uma atenta leitura da realidade, quando ele afirma:

É evidente por si mesmo que a economia nacional considere apenas como *trabalhador* (grifo do autor), o proletário, isto é, aquele que, sem capital e renda da terra, vive puramente do trabalho e de um trabalho unilateral, abstrato. Ela pode, por isso, estabelecer a proposição de que ele, tal como todo o cavalo, tem de receber o suficiente para poder trabalhar. Ela não o considera como homem no seu tempo livre-de-trabalho (*arbeitslose zeit*), mas deixa, antes, essa consideração para a justiça criminal, para os médicos, a religião, as tabelas estatísticas, a política e o curador da miséria social (*Bettelvogt*) (Ibdem, 2008, P. 30).

Para Marx (2008), a economia nacional reconhece no trabalhador apenas um “animal de trabalho”, reduzido às necessidades corporais. Ele argumenta que, para se cultivar de maneira mais livre, um povo não pode “permanecer na escravidão de suas necessidades corpóreas, não pode continuar sendo servo do corpo, acima de tudo tem que ter tempo para também criar espiritualmente e fruir espiritualmente” (p.32).

Entretanto, as condições reais de submissão do trabalho em relação ao capital manifestam-se a partir do ponto de vista daquilo que é mais importante na relação empregador-trabalhador: o lucro. Segundo Marx (2008, p.46):

Portanto: a taxa de lucro não sobe como a renda da terra e o salário com a propriedade da sociedade, e não cai como aqueles, com o declínio desta última. Pelo contrário, esta taxa é naturalmente baixa nos países ricos e alta nos países pobres e nunca é tão alta como nos países que mais rapidamente caminham em direção à ruína. (Ibdem, p. 46)

Desse pensamento de Marx, que constrói como ocorre o processo de alienação do trabalhador frente ao sistema capitalista, é importante realçar um em especial: “O interesse particular daqueles que exploram um ramo do comércio ou da manufatura em certo sentido, sempre diferente do [interesse] do público, e frequentemente, até mesmo contraposto a ele de maneira hostil” (p. 47). Tal afirmação sugere o quanto a natureza do trabalho, cujo princípio é manter a vida, desloca-se para situações de exploração ao trabalhador, de modo que ele fica impedido de usufruir da vida em sua plenitude.

Para Frigotto (2005), a luta dos trabalhadores, desde a lendária “Arca de Noé”, dá-se no sentido de abreviar o tempo de trabalho necessário à produção de bens e serviços indispensáveis à reprodução biológica, com a intenção de dispor de tempo livre, “verdadeiramente criativo e, portanto, genuinamente humano” (FRIGOTTO, 2005, p. 01). Assim, o autor inscreve o trabalho como categoria que, ao mesmo tempo, impõe o sentido de liberdade e de necessidade.

É nessa concepção *ontocriativa* de trabalho que está implícito o sentido de propriedade:

(...) intercâmbio material entre o ser humano e a natureza para poder manter a vida humana. Propriedade no seu sentido ontológico é o direito do ser humano em relação e acordo solidário com outros seres humanos, e apropriar-se, transformar, criar e recriar pelo trabalho – mediado pelo conhecimento e tecnologia – a natureza para produzir e

reproduzir a sua existência em todas as dimensões assinaladas (FRIGOTTO, 2005, p. 02).

Todavia, essa concepção é reduzida à mercadoria nas sociedades capitalistas, na medida em que mantém a divisão dos seres humanos entre os que detêm a propriedade privada dos meios de produção e aqueles que necessitam vender a sua força de trabalho para manter a existência.

Em suas análises nos Manuscritos de Paris, Marx demonstra os fundamentos da divisão entre trabalho, capital e terra. Partindo do pressuposto da economia política, supõe a propriedade privada bem como a divisão do trabalho e as demais condições impostas pela economia nacional. Nessa dinâmica, o autor compreende o processo de mercadoria a que se submetem os trabalhadores, de modo que a sociedade decompõe-se entre duas classes: a dos proprietários e dos trabalhadores sem propriedade.

Ao conceber as relações entre a propriedade privada e suas consequências - a ganância, a separação do trabalho, capital e propriedade, valorização e desvalorização do homem com o sistema do dinheiro - Marx conclui o que já havíamos considerado anteriormente: “O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em riqueza e extensão”. (MARX, 2008, p. 80).

Na medida em que a proposta da presente análise é refletir sobre a formação humana em seus contextos históricos, e, ao mesmo tempo, compreender o estado do homem enquanto ser genérico, é colocado a nós, em primeira ordem, o entendimento de como constituímos-nos como humanos diante das condições de classe que estão postas no nosso tempo histórico. E, nesse caso, a categoria *trabalho* deve ser a primeira a ser analisada. Assim posto, indagamo-nos: que formação é essa que produz um ser humano dividido em duas categorias distintas? Ou estão na esfera de quem busca alcançar usufruir a vida prática, ao menos com certa dignidade, ou estão na esfera de quem busca manter determinados privilégios conquistados, em grande medida, pela exploração do trabalho alheio.

Para Marx, o qual assumiu uma posição favorável à classe menos favorecida no contexto econômico e social, as consequências ao trabalhador estão justamente nos “meios de vida”, na medida em que: 1) o mundo exterior sensível deixa de ser um objeto pertencente ao trabalho; 2) o mundo sensível

no sentido imediato deixe de ser um meio de subsistência do trabalhador. Para o filósofo:

Segundo este duplo sentido, o trabalhador se torna, portanto, um servo do seu objeto. Primeiro, porque ele recebe um *objeto do trabalho* (grifo do autor), isto é, recebe trabalho; e, segundo, porque recebe meios de subsistência. Portanto, para que possa existir, em primeiro lugar como trabalhador, e em segundo como sujeito físico. O auge desta servidão é que somente como *trabalhador* ele [pode] se manter como *sujeito físico* e apenas como *sujeito físico* ele é trabalhador (grifos do autor) (MARX, 2008, p. 81-82).

Em síntese, o resultado da separação entre trabalhador/produto é a contradição engendrada pela lógica capitalista, em que, quanto mais o trabalhador produz, menos tem condições de consumir e quanto mais valores cria, mais sem valor torna-se. O resultado dessa lógica é a exteriorização do trabalhador na sua relação com o produto do seu trabalho.

Na mesma linha de pensamento, para Saviani e Duarte (2010), esse processo de objetivação do gênero humano descrita por Marx nos “Manuscritos” contextualiza a *formação humana* e a relação desta objetivação com a vida do indivíduo. Nesse sentido, fica compreendido o processo de alienação a que o trabalhador é submetido, uma vez que, no processo de produção de riqueza, tanto objetiva, quanto subjetiva, nem uma nem outra pode ser apropriada por aqueles que trabalham.

Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426).

No entanto, essa condição de ser genérico, para Karl Marx, é inversa ao ganho do capital, uma vez que a lógica das relações de trabalho reduz o trabalhador à condição de mercadoria:

A partir da própria economia nacional, com suas próprias palavras, constatamos que o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (Macht) e à grandeza (Grösse) da sua produção, que o resultado necessário da concorrência é a acumulação de capital em poucas mãos, portanto, a mais tremenda restauração do monopólio (...) (MARX, 2008, p. 79).

Segundo o filósofo alemão, o produto do trabalho contém a atividade humana objetivada, ou seja, o esforço, a inspiração e a criatividade do trabalhador estão materializados no objeto. Portanto, “a relação imediata do

trabalhado com seus produtos é a relação do trabalhador com os objetos da sua produção” (Idem, p. 82), enquanto que a relação entre o abastado – capitalista – com esse objeto é somente consequência dessa primeira relação. Com a ocultação das relações entre trabalhador e produção, ocorre a exteriorização do objeto em relação tanto à perda do objeto, quanto à servidão do trabalhador com o produto do seu trabalho.

Ainda nessa linha de pensamento, Saviani e Duarte (2010) argumentam que o produto do trabalho é a realização efetiva do sujeito em um objeto social, mas, na forma como o trabalho ocorre na sociedade capitalista, o produto do trabalho exteriorizado ao trabalhador é uma mercadoria que pertence ao capital. Os autores chamam a atenção ao fato de que, segundo análise marxiana, a palavra *exteriorização* (*Entäusserung*) não deve ser confundida com *objetivação* (*Vergegenständlichung*):

Exteriorização significa, nesse contexto, que o produto do trabalho, ao ser apropriado pelo capital, se torna algo que não expressa a individualidade do trabalhador, mas sim, ao contrário, que se defronta com o trabalhador como um ser hostil e estranho, como um ser alheio ao ser do indivíduo que produziu. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 427).

As conclusões provisórias das análises até aqui realizadas demonstram que existe uma relação entre os conceitos de alienação e exteriorização, de modo que a objetivação, que é a única forma do ser humano desenvolver-se, torna-se uma *objetivação alienante*. No entanto, segundo Saviani e Duarte:

Isso não significa, de forma alguma, que necessariamente a objetivação produza alienação e exteriorização. As relações sociais capitalistas é que transformam aquilo que seria humanização em seu oposto, ou seja, em alienação: transformam, conforme anteriormente citado, a realização efetiva do trabalho em desefetivação do trabalhador, transformam a objetivação em perda do objeto e servidão ao mesmo tempo. (p. 427).

Nessa lógica, Marx (2008) adverte que essa *exteriorização* do trabalho não se dá somente no resultado final, mas também no processo de produção, cuja consequência é a desmotivação, a negação do trabalhador em relação ao seu trabalho. Dessa forma, o trabalho, ao invés de prazeroso e dignificante torna-se um fardo: “O trabalhador só se sente, por conseguinte, em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho” (p.83).

Assim, para Marx (2008), sendo exteriorizado, o trabalho é apenas o meio para satisfação de uma carência. Esse fato é observado a partir do momento em que, não havendo coerção física ou de outra natureza, “foge-se do trabalho como uma peste” (p. 83). Segundo Marx:

Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano e o humano se torna animal. (Ibdem, p. 83)

Dessa forma, sendo um *ser genérico (Gattungswesen)* na expressão de sua humanidade, o homem relaciona com a natureza, com os outros e consigo mesmo. Nesse sentido, enquanto ser universal, e por isso, livre, essa relação dá-se de forma contínua e dialética com a natureza, na medida em que ela é, ao mesmo tempo, o seu meio imediato de vida, bem como o instrumento de sua atividade vital. Por isso, Marx afirma que a natureza é o “corpo inorgânico do homem”. Essa lógica alienante que afasta o homem de si mesmo e de sua função genuinamente humana, “faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual” (p. 84).

Nessa relação que desumaniza o trabalhador, deve ser considerado também alguém estranho ao trabalho, mas que, via de regra, beneficia-se dele: o capitalista, ou aquele que detém a propriedade privada dos meios de produção. Desse modo, a propriedade privada é, ao mesmo tempo, o fundamento e a consequência do trabalho alienado.

Assim sendo, podemos afirmar que, se o homem faz-se enquanto *ser genérico*, através da produção da sua existência, o trabalho é a “força motriz” da sua ação no mundo. Para Marx (2008, p. 85): o objeto do trabalho é, portanto, a *objetivação da vida genérica do homem* (grifo do autor), quando o homem duplica-se, não apenas na consciência, intelectual [mente], contemplando-se por isso, a si mesmo num mundo criado por ele.

No momento em que o objeto do trabalho não lhe pertence, o homem perde sua humanidade, de modo que, não se reconhece na sua essência. A consequência disso é que, “quando o homem está frente à si mesmo, defronta-se com ele *outro* (grifo do autor) homem. O que é produto da relação do homem com seu trabalho, produto do seu trabalho consigo mesmo, vale como relação do homem, com outro homem, como o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem (Idem, p. 86).

A condição do homem, afastado de toda a sua capacidade criativa, coloca-o na contramão de usufruir de todas as suas possibilidades, destacando aspectos unilaterais da sua capacidade produtiva:

Nessa relação homem/capital/trabalho, o trabalhador produz o capital; o capital produz o trabalhador. O trabalhador produz, portanto, a si mesmo, e o homem enquanto trabalhador, tal como qualquer outra mercadoria. O trabalhador [produz], portanto, a si mesmo, e o homem enquanto trabalhador, enquanto mercadoria é o produto do movimento total (Idem, p. 91).

É preciso, pois, chamar a atenção ao fato de que essa construção material que faz do homem um ser ativo é uma construção social. Marx (2008) argumenta que não apenas a atividade material, mas a própria existência, inclusive a língua, é uma atividade social. Aponta o filósofo: “por isso o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com consciência de mim como um ser social” (p. 107).

Com isso, Marx procura negar a abstração da sociedade frente ao indivíduo. “O indivíduo é ser social” (p. 107). Ou seja, o modo de existência individual só se relaciona na vida coletiva.

Como *consciência genérica* (grifo do autor), o homem confirma sua vida social real e apenas repete no pensar a sua existência efetiva, tal como, inversamente, o ser genérico se confirma na consciência genérica, e é em sua universalidade como ser pensante, para si (MARX, 2008, p. 107).

A alienação promovida pela sociedade capitalista, manifestada, conforme Saviani e Duarte (2010, p. 427), “na desefetivação do trabalhador, transforma a objetificação em perda do objeto e servidão ao mesmo, pois o objeto assume a forma de capital”, acompanha o trabalhador em todas as esferas da sua existência, fragmentando os saberes e tornando pragmática toda forma de conhecimento. Perde-se o sentido da totalidade e da compreensão do real, facilitando, dessa forma, a perpetuação da exploração de uma classe sobre a outra.

A superação da unilateralidade promovida pelas relações capitalistas e pela divisão social do trabalho só será possível, segundo Marx, através do Comunismo, que significa, para o filósofo, “a expressão positiva da propriedade privada supras-sumida, acima de tudo, a propriedade privada universal. E,

nessa condição de *Afhebung*¹⁹, trata do retorno pleno do homem à sua essência enquanto ser social. “Este comunismo é, enquanto naturalismo consumado = humanismo, e, enquanto humanismo consumado = naturalismo” (p. 105).

Isso devido à diferença da forma pela qual dá-se a apropriação do objeto de trabalho, em que, nas relações capitalistas, as relações dos seres humanos com as formas de existência por eles produzidas está resumida à posse imediata, enquanto que, na sociedade comunista, a apropriação do objeto dar-se-á de forma omnilateral, de modo que o homem possa apropriar-se da sua essência universal.

Assim, conforme afirmam Saviani e Duarte (2010, p. 428), depois de superadas as relações sociais alienadas, mudam de forma efetiva “as relações dos seres humanos, tanto com os produtos já existentes na cultura, como com os produtos gerados pela atividade do indivíduo”. Dessa forma, é preciso que haja uma mudança radical na relação do ser humano com o seu trabalho, de modo que, em uma sociedade comunista, a atividade seja ela mesma um processo em que o homem desenvolva-se enquanto humano e não apenas em um meio para satisfação das necessidades imediatas. “O trabalhador aliena-se do seu trabalho porque é obrigado a vender sua atividade em troca de um salário que lhe assegure a sobrevivência” (Idem, p. 429).

É preciso chamar a atenção, no entanto, para o fato de que essa relação alienante não ocorre devido à *atividade do trabalho*, mas devido às condições de submissão e unilateralidade em que ocorrem o trabalho. Ainda, pode-se considerar que somente através dessa atividade vital é que o ser humano é capaz de se autorrealizar como “um ser conscientemente representativo do desenvolvimento alcançado pelo ser humano” (Idem, p. 429). Com isso, a superação do trabalho alienado dá-se, precisamente, pela transformação das relações do ser humano com o objeto do trabalho. Confirmamos essa ideia com Marx (2008, p. 112):

¹⁹*Aufhebung* é considerada uma meta categoria da lógica hegeliana, presente no processo de constituição de todas as categorias da Ciência da Lógica e que permite ampliar os discursos lógicos em direção do real. Ver mais em:

PERTILLE, J.P. *Aufhebung*, meta categoria da lógica hegeliana. In: Revista Eletrônica de Estudos Hegelianos. Ano 8, n. 15, Dez – 2011 – p. 58-66. Disponível em: http://www.hegelbrasil.org/reh_2011_2_art4.pdf. Acesso em: 29/12/2017.

Por isso, precisamente, é somente na elaboração do mundo objetivo que o homem se afirma realmente como um *ser genérico*. Essa produção é a sua vida genérica ativa. Por ela aparece a natureza como *sua objetivação da vida genérica* do homem, pois este se desdobra, não só intelectualmente na consciência, mas também ativa e realmente, se contempla a si mesmo num mundo criado por ele (grifos do autor).

A preocupação de Marx referia-se à perspectiva de alcançar o pleno desenvolvimento do ser humano, a partir da superação da alienação, causada pelas relações estabelecidas na sociedade capitalista. De acordo com Oliveira e Oliveira (2014, p. 217), nos textos em que ocasionalmente Marx refere-se às questões educacionais, interpretadas com amparo na compreensão de sua densa e ricamente elaborada filosofia social, permitem afirmar a *omnilateralidade* como princípio originário e a *emancipação humana* como horizonte da formação humana.

O conceito de emancipação humana é elaborado quando Marx, em contraposição a Bruno Bauer²⁰, começa a dar forma à sua concepção de emancipação. Bauer, enquanto liberal, opunha-se ao Estado Cristão e monárquico, o que representa um jugo para seus súditos, os quais não são homens livres.

Essas questões são levantadas a partir da reivindicação dos judeus alemães pela emancipação civil e política. Compreendendo o estado como *cristão*, os judeus alemães esperam o mesmo tratamento dado aos demais súditos, conquistando direitos que ainda não possuem e buscando a emancipação do Estado cristão, no sentido de que esse abandone o seu preceito religioso.

Assim, Bauer faz dois destaques importantes: que a reivindicação dos judeus é egoísta, pois eles se preocupam somente com o seu jugo particular e negligenciam os demais; e, segundo, Bauer destaca a incoerência dos judeus que reivindicam que o Estado abra mão do seu caráter religioso, sendo que eles mesmos não admitem abandonar suas crenças. Nesse sentido, Bauer defende a *emancipação política*, que seria a emancipação do Estado em

²⁰ As críticas de Marx a Bruno Bauer dão-se a partir das críticas desse último à reivindicação dos judeus alemães, sobre seus direitos civis e políticos, negligenciados pelo Estado devido a sua condição religiosa. Marx adverte para o fato de as categorias de análise de Bauer, assim como as de Hegel, serem muito abstratas, apartadas de sua materialidade. “Porque a verdade [para Bruno Bauer], assim como a história, é um sujeito etéreo, separado da massa material” (MARX; ENGELS, 2004, p.98).

relação a qualquer religião, ou seja, a emancipação política corresponderia ao Estado laico.

A crítica de Marx adverte que Bauer não conseguiu superar a abstração da *questão judaica*:

(...) Por isso o senhor Bauer esclarece os judeus reais partindo da religião judaica, em vez de explicar o mistério da religião judaica partindo dos judeus reais. O senhor Bauer só entende o judeu, portanto, enquanto este é o objeto direto da teologia ou do teólogo (MARX, 2004, p. 128).

No entanto, a emancipação política da religião não corresponde a emancipação integral, porque não constitui a forma plena, livre de contradições. O fato de o Estado ser laico não significa que as pessoas não possuam suas crenças.

Os limites da emancipação política aparecem imediatamente no fato de o *Estado* poder libertar-se do constrangimento, sem que o homem se encontre *realmente* liberto; de o estado conseguir ser um *Estado livre*, sem que o homem seja um *homem livre* (MARX; 2008, p. 20).

Isto posto, não quer dizer que Marx não considere importante a emancipação política. No seu entendimento, a emancipação política é um avanço, para se conquistar a emancipação humana:

Qualquer emancipação constitui uma *restituição* do mundo humano e das relações humanas ao *próprio homem*.

A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, indivíduo *independente e egoísta* e, por outro, *cidadão*, a pessoa moral.

Só será plena a emancipação humana quando o homem real, individual, tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um *ser genérico*, e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças [*forces propres*] como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como política (MARX, 2008, p. 37).

Dessa forma, compreendemos que, para Marx, a emancipação vai além da emancipação política. Ela refere-se especialmente à emancipação humana, em que a estrutura social classista seja destituída. Portanto, a emancipação é obra de indivíduos concretos, determinados, diante de situações históricas objetivas. Em outras palavras, no capitalismo não é possível concretizar a emancipação humana.

Por essa razão, embora não se tenha dedicado a pensar sobre a educação, no conjunto da sua obra, podemos identificar pensamentos

pedagógicos de extrema relevância, os quais podem contribuir para pensarmos a educação hoje, mas que terão significado quando houver a superação da propriedade privada e a apropriação sensível da vida humana

Após compreender o modo como o homem constitui-se como *ser genérico* e o modo pelo qual as relações materiais fizeram-no um *ser unilateral*, identificando, na emancipação humana, o momento em que ocorrerá na “fase mais elevada da sociedade comunista (...) somente então o horizonte jurídico burguês poderá ser superado e a sociedade poderá escrever sobre a sua bandeira: de cada um, segundo a sua capacidade; a cada um, segundo as suas necessidades”! (MARX, 2012, p. 157), buscamos nos próximos capítulos a compreensão daquilo que conhecemos como *pedagogia marxiana*.

4.3 Paradoxos entre ciências e educação

A filosofia tem-nos mostrado, sob diversos aspectos, em diálogo com as diferentes ciências, que o homem, enquanto ser histórico, não nasce homem, mas torna-se homem. E o que o faz obter as características de um ser genérico são as múltiplas experiências, noções e habilidades que vai adquirindo, “não dadas a priori pela natureza, mas fruto do exercício que se desenvolve nas relações sociais, graças as quais o homem chega a executar atos, tanto ‘humanos’ quanto ‘não naturais’, como o falar e o trabalhar segundo um plano e um objetivo” (MANACORDA, 2010, p. 26).

Nesse sentido, cabe ressaltar a importância da educação e dos processos formativos, que medeiam a existência e, de certa forma, preparam as sucessivas gerações para viver em sociedade. Houve, portanto, a necessidade de se criar espaços específicos onde seja possível trabalhar as múltiplas capacidades do ser humano na perspectiva da historicidade, da transitoriedade de toda e qualquer formação existente, e “(...) também da sua arbitrariedade em relação a racionalidade humana na medida em que nenhum resultado orgânico da sua história foi, até agora, desejado e planejado pelo homem” - Manacorda (2010, p. 27).

Isso posto, Manacorda (2010) adverte para a forma como a escola, enquanto estrutura cristalizada, diferentemente da fábrica moderna (que se

constitui como processo racional e resultado da história dos homens) é, antes de tudo, uma superestrutura originária das formas de produção e propriedade:

(...) em *última instância* (grifo do autor), condicionada por suas relações, mas, sobretudo, porque, apresentando-se inicialmente como *inessencial* (grifo do autor), um luxo e não uma necessidade primária quanto à produção, ela tende a descolar-se, a separar-se da sociedade e a viver na estratosfera de suas tradições fossilizadas (p. 27-28).

Há expressa, no pensamento de Manacorda (2010), uma constatação que deve ser levada à cabo: a explícita relação que esse modelo de educação propõe com a conservação do modo de produção capitalista, na medida em que, na maioria das vezes, não consideramos as instituições educativas como estruturas historicamente determinadas, mas a tratamos como naturais, imutáveis e eternas. O autor argumenta, exemplificando ainda a relação fábrica versus escola: a tecnologia transforma a fábrica, mas não o faz em relação a escola (ainda que disponha de novos conteúdos e instrumentos), pois enquanto a fábrica (sem levar em consideração alguns processos de trabalho ditos “naturais” e já problematizados por Marx) “não pode assemelhar-se a si mesma e a sociedade da qual faz parte” (p. 28), a nossa estrutura educativa parece mais, segundo o autor, a “escola do mundo helenístico – romano”, ou, no máximo, “àquela dos humanistas ou dos jesuítas e está escassamente articulada à sociedade que atua” (p. 28).

Desse modo, é pertinente endossar a afirmação de Manacorda (2010), pois o modelo educativo que temos reproduzido, além de anacrônico, não contempla aquilo que a tradição evocava sobre o pleno desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. De acordo com o autor:

Não se quer, por certo, levantar aqui a hipótese de uma nova teoria da ‘morte da escola’, que surgiu, e não poderia ter deixado de surgir, no momento eversivo da primeira revolução socialista; pelo contrário, é evidente que a crescente autonomia do processo educativo exige estruturas cada vez mais específicas e adequadas. Mas talvez se deva e se possa falar da morte *desta* (grifo do autor) escola. Ela, de fato, sobrevive em grande parte a si mesma e aos seus próprios objetivos e tempos passados; e nossa investigação não pode deixar de exercer-se sobre ela, pelo menos como crítica a que existe (MANACORDA, 2010, p. 28).

Esse exercício – de crítica ao modelo educativo e de confronto com o imobilismo das instituições – leva-nos a pensar não somente naquilo que temos recebido como herança de outros povos, mas no fato principal de que a instituição escolar é uma estrutura histórica, socialmente determinada e que

tem-se prestado, em grande medida, a naturalizar o pensamento dominante. No entanto, não podemos abrir mão dela, pois que assim construímos e transmitimos o conhecimento indispensável à manutenção da existência. Por isso, concordamos com Manacorda (2010) no seguinte argumento:

De qualquer maneira, uma coisa é certa: quanto mais a sociedade se distancia das suas origens 'naturais' e se torna histórica, tanto mais se torna imprescindível nela o momento educativo; quanto mais a sociedade se torna dinâmica – e é assim ao máximo grau, uma sociedade tecnológica que, rapidamente, muda os processos produtivos e aumenta os conteúdos científicos – tanto mais se torna necessária uma estrutura educativa que, gradativamente, adapte a este processo não apenas as novas gerações (mesmo que se nasça homem, nem por isso se nasce homem no século XX), mas também as gerações futuras. Cada vez mais, portanto, aquela instrução que, originariamente, não é uma necessidade primária, mas um luxo essencial torna-se uma necessidade indispensável para a manutenção da vida (MANACORDA, 2010, p. 29).

Enquanto a evolução das técnicas antigas era lenta e sua construção de nível tal que poderia durar anos e, via de regra, cristalizar-se, bastando para transmiti-la uma rotina de treinamento específico. Da mesma forma, a sociedade podia “educar seus intelectuais” mais para consumir do que para produzir cultura. A ciência estava separada da produção e tinha como fundamento a busca da verdade como meio de compreensão da natureza: “educava mais para fruir do que para produzir bens culturais” (Idem, p. 30). Todavia, agora essa pesquisa desinteressada perdeu seu propósito e a ciência nada mais é, conforme afirma Manacorda (2010), do que um “meio de intervenção humana para transformar a natureza e a sociedade” (p. 30).

A crença está articulada a modos de produção ilimitados, cada vez mais extensos e tecnicamente universais; na realidade, é ciência fundamental e pesquisa pura, mas também é, sobretudo, pelo menos como tendência, ciência operativa aplicada: de ciência para conhecer, tornou-se ciência para atuar; de ciência para classificar, tornou-se ciência para modificar e criar, mas numa escala inaudita (MANACORDA, 2010, p. 30-31).

Destarte, o impasse, segundo o autor, é que muda a natureza e a finalidade da ciência, de modo que se institui uma nova articulação entre o saber e o fazer, que, não só transforma a vida dos homens, mas também exige homens novos. Do mesmo modo, mudar a realidade em todas as suas nuances, desde conteúdos a instrumentos do uso cotidiano, mas com considerável lentidão e atraso em relação à ciência – com mais contrassenso – incorporam-se novos conteúdos às velhas estruturas e antigas relações: “A

escola ainda educa, ou melhor, está indecisa sobre se deve educar o produtor especializado ou o consumidor desinteressado de cultura” (p. 31).

Entretanto, levando em consideração as relações escola versus sociedade no contexto histórico, podemos afirmar que muito já evoluímos. Manacorda (2010) lembra, dentre as conquistas no campo da educação, está o fato de que a própria pedagogia desenvolveu-se a ponto de conquistar um espaço entre as ciências do homem. E, também, realizou o que o autor chama de “revolução copernicana”, considerada, a partir de alguns pontos sugestivos: a) no que diz respeito à universalização da educação, deixou de ser considerada privilégio restrito das elites; b) nesse sentido, renovou o conteúdo de formação do homem moderno, “dando amplo espaço às *artes reales* ao lado das *sermocinales* e, assumindo, em seu próprio âmbito, a aprendizagem das técnicas antes relegadas ao lado de simples treinamento” (p. 32); c) construiu novos métodos e fez da didática uma ciência com fundamentação, tanto no que se refere à análise das estruturas objetivas, quanto no que concerne à capacidade subjetiva dos alunos.

Dado esse contexto “evolutivo”, que se pode considerar, inclusive, uma verdadeira “revolução pedagógica”, ainda vivenciamos, no âmbito das relações escolares, um notável atraso no seu processo de desenvolvimento real. O conservadorismo e as contradições que perpassam o trabalho pedagógico, os quais quase immobilizaram o papel formativo da escola, exigem de nós uma tomada de decisão de buscar, na estrutura escolar, novas articulações entre o aluno, a sociedade e o conhecimento.

4.4 Um olhar para a Formação Omnilateral

Como exposto no capítulo anterior, a educação e a escola estão anacrônicas. O modelo de educação vigente não contempla o objetivo de desenvolver os sujeitos em todas as suas dimensões de modo que, a formação das novas gerações fica comprometida com um ensino parcial e que favorece à reprodução das contradições sociais. Apesar disso, enquanto espaço plural, dialógico e de produção do conhecimento, compreendemos que a escola possui um potencial transformador, haja vista que é um espaço aberto às classes populares, onde pode-se projetar uma nova sociedade.

Assim, admitimos como tarefa dos educadores e pesquisadores articulados com um pensamento que busca a transformação radical da sociedade encontrar alternativas a esse modelo, que já observamos serviu de forma satisfatória a uma parcela da sociedade. E, nesse processo, encontramos, no pensamento de Marx e na Filosofia Social Marxiana, argumentos e fundamentos que possam pensar uma outra proposta de educação, que seja articulada com um outro projeto de sociedade e que busque desenvolver o homem em todas as suas dimensões, de modo a construir o sujeito omnilateral, ao invés de consolidar a unilateralidade, que constitui a escola capitalista. Propomo-nos, então, a analisar e compreender o que é e como se constitui a proposta de Formação Omnilateral, que conseguimos extrair da obra de Marx.

Em um trabalho de trinta anos, nasce uma doutrina absolutamente consistente, cuja perspectiva aponta para a emancipação humana e da sociedade. Essa doutrina apresenta, no bojo de sua filosofia social, a omnilateralidade como princípio de formação humana, apontando justamente a emancipação humana como o caminho a ser perseguido. Oliveira e Oliveira (2014, p. 217), afirmam:

O princípio da formação omnilateral encontra seus fundamentos numa concepção antropológica que põe, frente a frente, de um lado, o estatuto humano sob a lógica do capital e da propriedade privada, e, do outro, seu vir-a-ser, portanto, sua formação, com superação de tal modelo de sociabilidade.

Compreender, então, a densidade do pensamento de Marx - numa proposta que tem como fundamento a coincidência do “homem real, individual” com o “cidadão abstrato” (MARX, 2008) - passa pelo entendimento de que a consolidação da ordem burguesa, na primeira metade do século XIX, foi responsável por um processo de divisão técnica e social do trabalho, cujas consequências interferem de modo fundamental no desenvolvimento do indivíduo.

Já brevemente tratada no início deste capítulo, a divisão do trabalho acarreta compreender a sociedade a partir de duas esferas: a estrutura econômica, derivada do processo de trabalho e que vai gerar as mercadorias a serem consumidas, e a superestrutura ideológica, à que pertencem os processos de educação, cultura, letras, artes, produtos da base econômica.

O advento da industrialização introduziu, nos processos de trabalho, a separação sistemática do trabalhador com o produto do seu trabalho, de modo que a arte e as ciências separaram-se no processo de produção e as formas de conhecimento, de modo geral, passaram a ser propriedade do capital.

É fato que o modo de produção capitalista sobrevive da exploração da força de trabalho e cuja intenção que está posta é o *trabalho produtivo*, ou seja, gerar *mais valia*.

Assim, a sociedade divide-se em duas classes antagônicas: os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores que vendem sua força de trabalho. A relação concreta entre ambos manifesta-se em diversos tipos e formas de trabalho, em uma inversão, em que, de posse do monopólio da ciência, da cultura, da educação e das artes, a classe dominante faz parecer que tudo nasce a partir dos *seus valores*, do *espírito*, e não do modo de produção.

Segundo Dangeville (1978, p. 15), o capital opera em uma dupla frustração das massas:

Em primeiro lugar, o corpo especializado de pensadores, de artistas e de professores - esses últimos que transmitem o saber de geração em geração, para 'reproduzir', conservando-o e perpetuando-o - tira o que há de melhor no saber e na sensibilidade que emana das massas, enquanto elas próprias permanecem incultas. Em seguida, por intermédio do mercado - que não é como desejava Estaline²¹, troca neutra, mas troca com lucro, roubo, pilhagem e espoliação - as massas ficam desprovidas dos frutos de seus esforços.

O autor ainda complementa que o processo de exploração é fácil, uma vez que é uma "força social concentrada, universalmente reconhecida e que comanda o trabalho de outrem" (idem, p. 15), permite que a classe dominante possa apropriar-se e representar a sociedade nas suas superestruturas intelectuais, artísticas, filosóficas, monopolizando a cultura, seja do passado ou do presente, mostrando-se "civilizados, sacrossantos, justificados, até mesmo indispensáveis - hoje como ontem" (p. 15).

Dessa forma, tudo é reduzido a uma concepção idealista da história, em que o pensamento surge como superior e responsável por todo e qualquer progresso da vida em sociedade, e a figura do assalariado é reduzida a longas jornadas de trabalho, quando o resultado de sua produção aparece não como

²¹ Joseph Stálin

mérito individual, mas como resultado da divisão social e técnica do trabalho, dualizado entre planejamento e execução, trabalho manual e intelectual.

Para Marx (2013), o trabalho, na sua relação com o capital, é deturpado de sua definição original: meio de interação entre o homem, a natureza e o mundo. Assim, o modo de produção capitalista baseia-se na relação entre o trabalhador assalariado e o capital. Partindo da análise das mercadorias, o filósofo sustenta a ideia de que elas apresentam *um valor de uso* e um *valor de troca*. O *valor de uso* é determinado pela utilidade que ela possa ter para satisfazer as necessidades humanas, refere-se, em um primeiro momento, às propriedades físicas do objeto. Nesse sentido, a utilidade do objeto não está relacionada com o trabalho humano nele empregado, nem com o modo de produção, mas de acordo com a propriedade elementar da mercadoria – o valor – forma a base para o *valor de troca*:

A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Mas essa utilidade não flutua no ar. Condicionada pelas propriedades do corpo da mercadoria [*warenkörper*], ela não existe sem esse corpo. Por isso, o próprio corpo da mercadoria, como o ferro, o trigo, diamante, etc. é um valor de uso ou um bem (...). O valor de uso se efetiva apenas no uso ou no consumo. Os valores de uso formam o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta. Na forma da sociedade que iremos analisar, eles constituem, ao mesmo tempo, os suportes materiais do valor da troca (MARX, 2013, p. 114).

O *valor de troca*, diferentemente, aparece em um primeiro momento como uma relação quantitativa, variável, pois, confrontada com outra mercadoria, não lhe cabe um valor específico, já que nada tem a ver com suas propriedades naturais. Assim, o valor de uma mercadoria está relacionado aos valores de troca possíveis, em que, segundo Marx (2013, p. 115), “em primeiro lugar, que os valores de troca vigentes da mesma mercadoria expressam algo igual. Em segundo lugar, porém, que o valor de troca, não pode ser mais do que expressão, a ‘forma de manifestação’ [*Erscheinungsform*] de um conteúdo que dele pode ser distinguido”.

Esses conceitos são importantes no desenvolvimento do trabalho para a compreensão da relação direta dos sistemas de ensino com o modo de produção capitalista, suas articulações e artimanhas e o que, na obra de Marx, pode conduzir-nos a um processo de transformação.

Desse modo, ao desconsiderar o valor de uso de uma mercadoria, “resta nelas uma única propriedade: a de serem produtos do trabalho” (idem, p. 116).

Segundo Marx (2013), quando abstraímos o valor de uso de uma mercadoria, abstraímos também as suas propriedades físicas que lhe atribuem e fazem dela um valor de uso. Quando desaparece o caráter útil do trabalho, as diferentes formas concretas desse trabalho também desaparecem.

Assim, o valor de uso ou um bem só possui valor porque nele está objetivado ou materializado trabalho humano abstrato. Mas como medir a grandeza do seu valor, isto é, de quantidade de trabalho nele contida? A própria quantidade de trabalho é medida por seu tempo de duração, e o tempo de trabalho possui, por sua vez, seu padrão de medidas em frações determinadas do seu tempo, como hora, dia, etc. (MARX, 2013, p. 116).

Na sequência, Marx (2013) esclarece que o que vale é a força de trabalho conjunta da sociedade que se apresenta no mundo das mercadorias, de modo que o tempo de trabalho socialmente necessário à produção de uma mercadoria é o que vai regular o valor de troca dela.

É possível compreender, então, que o valor de troca de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho socialmente constituído para a sua produção. Nesse sentido, o próprio trabalho possui em si o valor dos meios de subsistência de que necessita o trabalhador para sobreviver.

Nesse processo, o proprietário dos meios de produção compra a força de trabalho do trabalhador, a fim de que a mercadoria seja produzida. Essa força de trabalho apresenta-se também como uma mercadoria, pois agrega valor ao produto final vendido pelo capitalista.

Como não é suficiente para o capitalista que o valor de venda do produto seja igual ao investimento realizado na sua produção, é preciso que se obtenha o lucro. Como também não é possível vender o produto por um preço maior do que o do mercado, entra no contexto aquilo que Marx identificou como mais-valia. Ou seja, o trabalhador espera receber o salário relativo ao esforço que empregou na produção da mercadoria; o proprietário, por sua vez, visando ao lucro, exige do trabalhador uma quantidade maior de força de trabalho do que a paga, de modo que o trabalhador vê-se obrigado a produzir além do que foi acordado inicialmente. A mais-valia caracteriza, pois, a exploração, a extorsão da força de trabalho.

A partir desse conceito, Marx (2013) distingue duas formas de *mais-valia*²²: a absoluta e a relativa. Com isso, para Marx (2013), o conceito de trabalho produtivo se estreita:

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta por isso que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital (MARX, 2013, p. 578).

O mais valor absoluto consiste na base geral do sistema capitalista e está relacionado com a jornada de trabalho, ritmo e empenho na produção, sem nenhuma compensação, de modo que o excedente dar-se-á em forma de lucro.

O mais valor relativo refere-se ao processo em que o capitalista deseja aumentar a produção da força de trabalho, encurtando a jornada necessária para a produção desse valor. É a lógica de “produzir mais em menor tempo”. Para tanto, conforme Marx (2013), é necessário que haja uma revolução nas condições técnicas e sociais no modo de produção. Essa revolução está intimamente ligada ao avanço científico, ao progresso tecnológico, sem, todavia, oferecer qualquer bonificação ao trabalhador. É nesse contexto que ocorre uma transformação fundamental na educação escolar.

Os processos de educação, até o advento da industrialização, caracterizavam-se por serem eminentemente familiares e religiosos. No entanto, as mudanças ocorridas no modo de produção, bem como a concepção liberal de estender a educação e o conhecimento em condições de igualdade entre todos os cidadãos, promoveram a institucionalização e aprofundamento no âmbito da escolarização.

Essa ideia inicial não se consolidou de forma hegemônica, pois, em alguns países, a educação pública só se efetivou por pressão do movimento operário. Além disso, desde o início, o ensino foi identificado como um dos instrumentos de dominação ideológica e, como isso o estado de classe estava vinculado ao ensino de classe. O acentuado desenvolvimento tecnológico exigia uma qualificação das massas cujas condições culturais não davam conta de atender as demandas do novo modelo de produção que se iniciava.

²² Na edição de O Capital, organizada pela editora Boitempo, a tradução aparece como *mais-valor*.

O sistema de ensino estava, pois, absolutamente vinculado aos processos de trabalho. Os *indivíduos vivos* e sua *organização corporal*, segundo Marx e Engels (2013), que refletem o modo como produzem a vida, mostram o que os indivíduos são. É o aumento da população que pressupõe um intercâmbio entre os indivíduos. “A forma desse intercâmbio é, novamente, condicionada pela produção” (MARX & ENGELS, 2013, p. 87).

Nesse sentido, as relações, tanto entre os indivíduos, quanto entre as nações, depende do ponto em que cada uma delas tenha desenvolvido suas forças produtivas. “A que ponto as forças produtivas de uma nação estão desenvolvidas é mostrado de modo mais claro pelo grau de desenvolvimento da divisão do trabalho” (Idem, p. 89).

Se o desenvolvimento de uma nação está intimamente relacionado com o desenvolvimento de suas forças produtivas, compreendemos o que Marx referia-se quando tratava da *maisvalia relativa*. É justamente a divisão social do trabalho e a divisão técnica a serviço do capital que determina a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Segundo os filósofos, a divisão do trabalho, no interior de uma nação, leva à separação entre trabalho industrial e trabalho comercial, de um lado e trabalho agrícola, de outro. Há, portanto, a separação entre cidade e campo e mais adiante a separação entre trabalho comercial e trabalho industrial. Ao mesmo tempo, há uma subdivisão entre os próprios indivíduos, “quer dizer, cada nova fase da divisão do trabalho, determina também as relações dos indivíduos uns com os outros no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho” (MARX & ENGELS, 2007, p. 89).

Os filósofos ainda defendem que a divisão do trabalho só será de fato efetivada quando houver a divisão do trabalho entre espiritual e material. É um momento, segundo os autores, em que as diferentes manifestações da consciência podem emancipar-se do mundo, entretanto:

(...) mesmo que essa teoria, essa teologia, essa filosofia, essa moral, etc., entrem em contradição com as relações existentes, isto só pode se dar porque as relações sociais existentes estão em contradição com as forças de produção existentes (Idem, p. 36).

A consequência dessa divisão entre trabalho material e intelectual é que a própria possibilidade de fruição espiritual do produto do trabalho dar-se-á de

forma diferente a indivíduos diferentes e a condição de que esses movimentos não entrem em contradição é só com a supressão da divisão de classes:

(...) esses três momentos, a saber, a força de produção, o estado social e a consciência, podem e devem entrar em contradição entre si, porque com a divisão do trabalho está dada a possibilidade e até a realidade de que as atividades espirituais e materiais – de que a fruição e o trabalho, a produção e o consumo, caibam à indivíduos diferentes, e a possibilidade de que estes momentos não entrem em contradição rende somente que a divisão do trabalho seja novamente supressa (Idem, p. 36).

Os princípios pelos quais Marx e Engels analisam a sociedade de maneira oposta à classe dominante são três, segundo Dangeville (1978 p. 23-24): em primeiro lugar, que não os pensamentos ou os desejos do homem que fazem a vida e as condições materiais; são justamente as condições econômicas que formam a base da sociedade. “Se há educação, são, portanto, as condições materiais que é preciso ‘educar’, ou melhor, revolucionar e não as pobres cabeças”. Em segundo lugar, cada modo de produção e de sociedades sucessivas tem seu modo de produção e saber próprios; e terceiro, que os pensamentos da classe dominante são, em sua época, as ideias dominantes. (DANGEVILLE, 1978, p. 24).

Disso conclui-se que o Estado apropria-se da ciência e do saber e utiliza-o, para manipular e explorar, “tornando-se para as massas um meio de opressão, de mistificação e de justificação das classes dominantes” (Idem, p. 25).

Assim, a inteligência, a produção criativa são materializadas dentro do capitalismo, que aluga ou vende os serviços de artistas, intelectuais, de modo que o produto do trabalho de ambos degradem-se, tornem-se também mercadorias a serem comercializadas.

Como contraponto à concepção burguesa de educação (abstrata, idealista, erudita, enciclopédica), que nega o *educere, conduzir fora de*, promover, autonomizar, segundo Dangeville (1978, p. 31-32), é o que propõe Marx:

Fala de libertação de um homem na base de um mundo material completamente revolucionado para socializar e desenvolver o homem em todos os sentidos, após ter operado a fusão da cidade e do campo, do ensino e da produção, do trabalho manual e do trabalho intelectual, de tal forma que o homem deixará de ser uma pessoa ‘privada’, mas um homem social – se o comunismo tem sentido.

Na tese 3 sobre Feuerbach, Marx e Engels (2007), resta clara a necessidade da superação da sociedade de classes para a introdução de um mundo organizado sob outra lógica, na medida em que o Estado não tem condições de promover mudanças significativas, e que a educação por si, com o mesmo modo de produção, também não é capaz:

A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que os homens modificados são produtos de outras circunstâncias e de outra e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso, ela necessariamente chega ao ponto de dividir a sociedade em duas partes, primeira das quais está colocada acima da sociedade (por, ex em Robert Owen). A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida racionalmente, entendida como *prática revolucionária* (grifo dos autores) (MARX & ENGELS, 2007, p. 537-538).

Essa *prática revolucionária*, à que Marx se refere, encontra lugar no princípio da omnilateralidade, o qual busca, em sua determinação eminentemente humana, o desenvolvimento total das potencialidades dos homens. As afirmações de Oliveira e Oliveira (2014, p. 217-218), referem-se à omnilateralidade da seguinte forma:

A omnilateralidade exsurge como princípio fundante da formação por ser a mais clara determinação ontoantropológica do ser social, ou seja, enquanto homem total, totalidade. O próprio ato de apropriação do homem objetivo, da cultura, de toda a criação humana, de tudo o que é humano, enfim, a formação do ser social, pela aproximação de todas (omni) as formas de exteriorização do humano é ela mesma, um ato omnilateral, que se faz pelo desenvolvimento total da totalidade das potencialidades do homem.

O sistema de ensino observado na sociedade capitalista tem como referência o racionalismo iluminista burguês, cujo princípio do esclarecimento busca, a priori, a emancipação das consciências. No entanto, conforme afirma Dangeville (1978, p. 35), “toda a sociedade dividida em duas classes é idealista: a elite esclarecida dita as normas e a massa bruta deve segui-las sem discussão”.

A escola, na sociedade capitalista, representa uma arma poderosa de mistificação e conservação do pensamento dominante, atingindo de modo particular os filhos dos trabalhadores. Por isso, Marx defendeu uma formação específica à classe operária, a partir da ligação entre **produção, exercício intelectual e físico**.

Assim, compreender o ensino como meio de promoção social só será válido aos pequeno-burgueses que flutuam entre as classes dos explorados e dos exploradores. Para a maioria pertencente à classe dominada, a escola apenas reproduz o que interessa ao desenvolvimento do capital.

São justamente a separação entre a escola e as condições materiais de produção que fazem com que, tanto o ensino, quanto a ciência sejam apropriados pelo capital, para servir aos seus fins de produção e exploração.

Marx não ficava satisfeito com isso e - a exemplo de outros socialistas que o precederam, como Robert Owen, por exemplo, o qual entendia a necessidade de combinar o trabalho produtivo com o estudo - em *O Capital*, cita John Bellers, a quem classificava como “um verdadeiro fenômeno da história da economia política” (2013, p. 1355), que compreendeu, no final do sec. XVII, “a necessidade de superar a educação e a divisão do trabalho atuais, que produzem hipertrofia e atrofia dos dois extremos da sociedade, ainda que em direções opostas” (p. 1355). Bellers, citado por Marx (2013, p. 1355):

Aprender ociosamente é pouco melhor do que aprender a ociosidade (...). O trabalho corporal foi originalmente instituído pelo próprio Deus (...). O trabalho é tão necessário para a saúde do corpo quanto comer é para a sua vida, pois as dores que se poupam com o ócio são adquiridas por doença (...). O trabalho é o óleo da lamparina da vida, mas quem acende é o pensamento. Uma ocupação infantilmente estúpida é o espírito das crianças.

O que a citação indica é que, estando separado da base material, a criança está suscetível à uma educação abstrata e ociosa, cega para as condições materiais às quais está submetida. Com isso, reproduz-se tanto uma abstração do saber, quando este é descolado da produção material, quanto uma preparação diferenciada a quem vai exercer diferentes funções para o capital.

Essa relação entre educação, formação e trabalho, que permeia a obra de Marx, está o tempo todo apontando para o fato anteriormente citado, que é a partir da realidade material que o homem pode compreender alguma verdade objetiva, pois, segundo o filósofo, “a disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica” (MARX & ENGELS, 2007, p. 533).

O filósofo demonstra, então, a relação existente entre o desenvolvimento material da sociedade e as ideias, pensamentos e concepções dela oriundas,

que ao fim das contas é o que constitui a sociedade. Toda a questão da educação reduz-se, segundo Marx, à relação entre trabalho necessário e o tempo de trabalho livre, ou seja, a produção do tempo livre pela burguesia ou o proletariado.

Quando faz a crítica sobre a situação do operário na Inglaterra, Engels argumenta sobre a importância das “associações”, que hoje viemos a conhecer como “sindicatos”, para a tomada de consciência do operário em relação a sua condição de classe. Diante da convulsão social que vivia a Inglaterra em meados de 1837 e a frequência com que havia greves e paralisações do trabalho, foi necessário que os trabalhadores organizassem-se em tais associações, que lhes assegura uma formação prática, além de escolas por elas fundadas, onde são oferecidas às crianças “uma educação verdadeiramente proletária, livre das influências burguesas (...)” (ENGELS, 2007, p. 271). Segundo o filósofo, tais instituições representam uma ameaça para a burguesia, pois conseguem manter o proletariado fora dos centros de difusão dos conhecimentos úteis ao capital:

Nesses centros também se ensina economia política, cujo ídolo é a livre concorrência e da qual o operário só pode extrair uma conclusão, para ele nada é mais razoável que resignar-se a morrer de fome silenciosamente. Nessas instituições, toda a educação é domesticada, dócil e servil, diante da política e da religião dominantes; seu objetivo por meio de prédicas constantes é tornar o operário obediente, passivo e resignado diante do destino. (Idem, p.272).

Existe, por conseguinte, a certeza de que o ensino burguês evolui de acordo com a necessidade de aperfeiçoamento da própria mão-de-obra, incorporando, inclusive, a mão de obra feminina e das crianças, para o aumento do processo produtivo e da manipulação das máquinas.

Em um artigo escrito para o *New York Tribune*,²³ Marx afirma que a educação iluminista, conhecida pela burguesia, não passa de uma série de receitas “morais”, para ensinar o proletariado a viver sem os meios materiais:

A educação ensina que abrigos sujos, mal arejados e sobrepovoados não são o melhor lugar para preservar a saúde e a energia. O que é o mesmo que querer salvar alguém da morte por inanição, ensinando-lhes que as leis da natureza EXIGEM (grifo do autor) que o corpo humano seja alimentado (MARX, apud DANGEVILLE, 1978, p. 71).

²³MARX, K. A educação e o trabalho das crianças na Inglaterra. In: *New York Tribune*, 28 de novembro de 1853.

A proposta de ensino burguês que pretende conformar o proletariado com a sua condição de segurar os ímpetus do povo - manifestados durante as greves -, utiliza-se de meios morais, através, principalmente, da religião, para segurar as massas.

Oliveira & Oliveira (2014) argumentam sobre o que Marx propõe como projeto formativo vai na contramão do que o sistema do capital oferece no interior da sociedade burguesa. “Marx enfatiza que o ser humano encontra-se submetido a projetos formativos unilaterais, ou seja, a lógica da sociedade liberal faz acontecer procedimentos que privilegiam apenas um aspecto da formação” (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2014, p. 218).

É preciso ressaltar, então, que a formação omnilateral, assim como argumentam os autores supracitados, constitui-se a partir do entendimento do homem como totalidade complexa, “cujas dimensões, todas indistintamente, articulam-se e ganham sentido mais pleno em torno do eixo do trabalho produtivo” (Idem, p. 218).

Diante do exposto, o que se propõe é buscar no pensamento de Marx elementos que contribuam a esse processo de rediscussão e redefinição das estruturas educativas da sociedade. Ainda que a temática pedagógica seja tratada de forma ocasional, em seus aspectos específicos, conforme afirma Manacorda (2010), mas que está, acima de tudo – e é o que nos interessa – “colocada organicamente no contexto de uma crítica rigorosa das relações sociais” (p. 33).

Se não é possível falar sobre uma *pedagogia marxiana*, pode-se falar, ao menos, de uma *dimensão pedagógica do marxismo*. E é isso que aponta Manacorda (2010) quando indica a existência de textos “explicitamente pedagógicos”, presentes da redação de três programas políticos:

a) Para o primeiro movimento histórico da revolução, que assumiu o nome de Partido Comunista, às vésperas da revolução de 1848; b) para a I Associação Internacional dos Trabalhadores em 1866; c) Para o Primeiro Partido Operário Unitário na Alemanha, em 1875.

Apesar do intervalo de quase trinta anos e três momentos políticos, constituíram-se textos absolutamente consistentes e relevantes, de modo a buscar em outros pedagogicamente não tão evidentes, mas que, em seu conjunto, apresentam uma doutrina que aponta a perspectiva da emancipação do homem e da sociedade.

a) Princípios do Comunismo e o Manifesto (1847-1848): em novembro de 1847, meses antes da divulgação do *Manifesto*, Engels produziu um texto com apontamentos de cunho didático, para explicar os *Princípios Básicos do Comunismo*, a partir da relação comunismo/proletariado. Assim, ao responder a questão de nº XVIII sobre como se daria o desenvolvimento da revolução comunista, afirma que seria, em um primeiro momento, consolidando meios, para ampliar as medidas que atentassem diretamente contra a propriedade privada e que assegurassem a existência do proletariado. Dentre as medidas, consta o seguinte: “Educación de todos los niños em establecimientos estatales y a cargo Del Estado, desde El omento em que puedan prescindir Del cuidados de La madre. Conjuguar educación com El trabajo fabril” (p. 10-11)²⁴.

Nessa proposição, constam dois momentos do trabalho educativo: logo que a criança pode prescindir dos cuidados da mãe, e, mais adiante, o que está relacionado com o trabalho. Há, então, uma reivindicação, conforme Manacorda (2010), de caráter tradicional e *iluminista-jacobino*, relativa à universalidade e gratuidade do ensino, mas também tipicamente comunista, que é a união de ensino e trabalho, destinados a todas as crianças, o que torna a educação com validade universal, porque faz uma alusão não só à emancipação de todo o proletariado, mas também à emancipação da humanidade.

Logo adiante, na questão nº XX, quando responde sobre as consequências da propriedade privada, o filósofo responde, entre outras coisas, que, livre das consequências destrutivas da propriedade privada, a sociedade terá um enorme desenvolvimento, de modo a satisfazer a necessidade de todos:

Con ello quedará superflua la división de la sociedad en clases distintas y antagónicas. Dicha división, además de superflua, será incluso incompatible con el nuevo régimen social. La existencia de clases se debe a la división del trabajo, y esta última, bajo su forma actual desaparecerá enteramente, ya que, para elevar la producción industrial y agrícola al mencionado nivel no bastan sólo los medios auxiliares mecánicos y químicos. Es preciso desarrollar correlativamente las aptitudes de los hombres que emplean estos medios. Al igual que en el siglo pasado, cuando los campesinos y los obreros de las manufacturas, tras de ser incorporados a la gran industria, modificaron todo su régimen de vida y se volvieron completamente otros, la dirección colectiva de la producción por toda la sociedad y el nuevo progreso de dicha producción que resultara de

²⁴ Texto em PDF disponível em WWW.dominiopublico.gov.br

ello necesitarán hombres nuevos y los formarán. La gestión colectiva de la producción no puede correr a cargo de los hombres tales como lo son hoy, hombres que dependen cada cual de una rama determinada de la producción, están aferrados a ella, son explotados por ella, desarrollan nada más que un aspecto de sus aptitudes a cuenta de todos los otros y sólo conocen una rama o parte de alguna rama de toda la producción (ENGELS, s/a, p. 13-14).

E assim, argumenta que o ensino permitirá o acompanhamento de todo o processo da produção, de modo que os jovens possam alternar de um a outro ramo da produção, e ainda eliminará dessa faixa etária o caráter unilateral imposto pela divisão do trabalho. Portanto, organizada pelo comunismo, a sociedade oferecerá aos seus membros, a oportunidade de aplicar, de forma omnilateral, atitudes desenvolvidas omnilateralmente.

Concluindo a respeito dos principais resultados da abolição da propriedade privada, o filósofo afirma que:

La asociación general de todos los miembros de la sociedad al objeto de utilizar colectiva y racionalmente las fuerzas productivas; el fomento de la producción en proporciones suficientes para cubrir las necesidades de todos; la liquidación del estado de cosas en el que las necesidades de unos se satisfacen a costa de otros; la supresión completa de las clases y del antagonismo entre ellas; el desarrollo universal de las facultades de todos los miembros de la sociedad merced a la eliminación de la anterior división del trabajo, mediante la educación industrial, merced al cambio de actividad, a la participación de todos en el usufructo de los bienes creados por todos y, finalmente, mediante la fusión de la ciudad con el campo serán los principales resultados de la supresión de la propiedad privada (ENGELS, s/a, p. 14-15).

Os *Princípios de Engels*, de acordo com Manacorda (2010), datam de novembro de 1847 e antecedem a redação do *Manifesto*, que ocorreu entre dezembro de 1847 e janeiro de 1948.

Entre o período de tempo em que Engels elaborou os *Princípios* e a redação do *Manifesto* por Marx, esse último filósofo fez uma série de conferências, na *União dos Operários Alemães*, em Bruxelas. O resultado dessas conferências está em um texto publicado postumamente (apenas em 1925), em que o filósofo desenvolve uma tese que, conforme apontou Manacorda (2010, p. 43), contrasta com a desenvolvida por Engels:

Outra proposta preferida pelos burgueses é o ensino, em especial o ensino industrial [*industrielle*] universal... O verdadeiro significado que o ensino recebeu entre os economistas filantropos é este: treinar cada operário no maior número possível de ramos do trabalho, de modo que, se por introdução de novas máquinas ou por mudanças de divisão do trabalho, ele vier a ser expulso de um ofício, possa mais facilmente achar colocação em outro (MARX, apud MANACORDA, 2010, p. 43).

Há, nesse texto, uma nítida contraposição ao pensamento de Engels. Se, por um lado, Marx compreende um caráter socialista no ensino universal, capaz de superar a sociedade de classes e a unilateralidade do homem, por outro, ele destaca o caráter utópico e reformista da concepção de educação proposta por Engels.

Não é possível supor o que ocorreu, na medida em que, enfrentando as mesmas situações, no mesmo tempo histórico, os dois filósofos amigos tinham conhecimento do mesmo tema e com posicionamentos diferentes. O fato é que, ao redigir o Manifesto, não consta a tomada de posição de Engels, expressa no parágrafo XX dos Princípios, mas considerou alguns breves enunciados referentes ao parágrafo XVIII (MANACORDA, 2010).

Dessa forma, consta no parágrafo referente aos Proletários e Comunistas, a proposta sobre educação elaborada por Marx no Manifesto, expressa no item 10, como medida fundamental para a elevação do proletariado à classe dominante: “Educação pública e gratuita de todas as crianças. Eliminação do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual. Combinação da educação com a produção material, etc.” (MARX, 2008, P. 67).

A convergência entre Marx e Engels está na ideia da união entre ensino público, gratuito e unido ao trabalho, como condição a superar a propriedade privada dos meios de produção, a unilateralidade do homem e potencializar o pleno desenvolvimento de suas forças produtivas.

É, portanto, a divisão social do trabalho que conduz o homem a um estado de alienação – no qual a atividade humana é estranha a si mesma -, cujo produto é o homem unilateral: separado da natureza, do produto do seu trabalho, no próprio processo do trabalho.

A verdadeira divisão do trabalho, para Marx, está entre o trabalho intelectual e o trabalho material, e que “na fábrica mecanizada, o trabalho braçal perde todo o caráter de especialização, mas que, no entanto, justamente quando cessa todo o desenvolvimento especial, faz-se sentir também a tendência ao desenvolvimento unilateral do indivíduo” (MANACORDA, 2010, p. 46).

Outro documento de fundamental importância diz respeito às Instruções. Neste documento, Marx e Engels referem-se mais especificamente ao

conteúdo da educação comunista e à atenção que deve ser dada à criança desde os nove anos, quando inicia sua inserção no mundo do trabalho. O documento As Instruções aos Delegados foi entregue aos delegados do Comitê do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores de Genebra e propõe – a partir da organização de três grupos por faixa etária – a união de educação e trabalho para crianças e adolescentes:

1º grupo: dos 9 aos 12 anos: nesta fase, o emprego das crianças/jovens, tanto na fábrica como em domicílio, não pode passar de duas horas diárias;

2º grupo: dos 13 aos 15 anos: nesta etapa, o tempo de trabalho aumenta para quatro horas diárias;

3º grupo: 16-17 anos: deve haver ao menos uma hora de interrupção para alimentação e descanso.

Dessa forma, a argumentação do filósofo aponta o conteúdo indispensável ao ensino socialista:

Por ensino entendemos três coisas: Primeira ensino intelectual. Segunda: *Educação Física dada nas escolas através de exercícios militares* (grifo meu); Terceira: adiestramento tecnológico que transmita os fundamentos científicos gerais de todo o processo de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios. Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos nove aos dezessete anos em três classes, deveria estar vinculado um programa de ensino intelectual, físico e tecnológico... A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, *exercício físico* (grifo meu) e adiestramento politécnico elevarão a classe operária acima das classes superiores e mediais (MARX & ENGELS, 1962, apud, MANACORDA, 2010, p. 48).

Fica evidente a necessidade de abrangência omnilateral de todos os fundamentos científicos da produção, enfatizando os três aspectos indispensáveis à formação humana: intelectual, física e politécnica, em que uma não substitui a outra.

Já n'O Capital, obra que constitui o marco referencial para a compreensão do nosso sistema de produção, em relação às referências de Marx para a educação, cabe destacar cinco frentes, de acordo com CARVALHO (2014): 1) a primeira, que associa diretamente as condições materiais da classe não proprietária e o modo de sua subjetividade específica; 2) associação entre subjetividade e objetividade nos seus processos reversivo e transitivo; 3) **a análise da combinação entre trabalho produtivo, ensino,**

ginástica e educação politécnica; 4) educação popular e condições de ensino; 5) educação e comunismo.

O *Capital* é, sem dúvida, a obra mais bem acabada de Marx, fruto de estudos rigorosos acerca da economia política. Nele, o filósofo demonstrou que “a raiz de qualquer valor, efetivado no corpo social em que se processa as relações de produção do capital, é o trabalho humano” (CARVALHO, 2014, p. 02). Todavia, segundo o próprio Marx (2013), os indivíduos não têm consciência da relação de exploração intrínseca ao modo de produção capitalista. Segundo Carvalho (2014), “para Marx essa compreensão limítrofe da realidade resulta do processo sócio-metabólico fundado nas relações sociais de produção em que é determinante a posse privada dos meios de vida” (p. 02).

Nesse contexto, Marx (2013) analisa que a divisão técnica e social do trabalho transforma o operário em auxiliar de uma máquina, cuja tarefa é reproduzir, desde a infância, situações de trabalho que nada lhe acrescentam na sua condição de ser genérico. Consolida-se, pois, o antagonismo de classes: os que possuem e os que não possuem os modos de produção da existência.

O que resta aos despossuídos é o seu acondicionamento à perda de si, já que quedaram à mercê desta relação de troca desigual para a simples manutenção das suas vidas, enquanto seguem produzindo a mais valia, forma complexa com a qual o proprietário acumula riqueza, capital ou valor que gera valor de troca, nu processo contínuo de acumulação (CARVALHO, 2014, P. 02).

Em sintomia, a mais valia é a diferença entre o valor produzido pelo operário e o valor acumulado pelo capitalista nos salários e nos gastos necessários para a produção. Conforme Marx (2013, p. 390):

O mais valor obtido pelo prolongamento da jornada de trabalho chamo de mais valor absoluto; o mais valor que, ao contrário, deriva da redução do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na proporção entre as duas partes da jornada de trabalho chamo mais valor relativo.

O fato é que a coletivização do trabalho, identificada por Marx (2013), desencadeou um fenômeno interessante: o indivíduo passa de sujeito a objeto, ainda que o aspecto subjetivo do trabalho, de alguma maneira, fosse mantido. Nesse caso, Carvalho (2014) salienta que a indústria moderna que livra o capital da barreira da fragilidade humana, na medida em que as máquinas

potencializam o instrumental com o recurso da força motriz, “dinamizando o processo produtivo por meio de um complexo sistema de transmissão e, passam a ditar o ritmo do trabalho, criando um tipo de sociedade em que os produtores podem ser explorados ilimitadamente” (CARVALHO, 2014, p. 03).

Reproduz-se, dessa forma, um sistema que resulta em um processo de não identificação do trabalhador com o produto do seu trabalho, na medida em que, ao vender a sua força de trabalho (quantidade versus dinheiro/ mercadoria universal), o trabalhador, além de não produzir para si, já não lhe interessa o que e quanto produz especificamente. O fruto do seu trabalho é um objeto que lhe é estranho e o salário, resultante da atividade que executa e que é vendida em quantidade de horas, não lhe dá condições satisfatórias de manter a existência, isso porque, o que lhe é possível é garantir minimamente as suas condições de existência e da sua prole.

Esse processo de “coisificação” do trabalhador acentuou-se, na medida em que suas “potências intelectuais de produção” (Idem, p. 435) desaparecem diante da lógica do trabalho, que concede como propriedade alheia sua capacidade produtiva. Segundo Marx (2013), esse processo de cisão começa na cooperação simples, desenvolve-se na manufatura – que faz dele um trabalhador parcial - e consoma-se na grande indústria, “que separa do trabalho a ciência como potência autônoma da produção e a obriga a servir o capital” (p. 435).

O enriquecimento do trabalhador individual está na proporção inversa ao enriquecimento do trabalhador coletivo e cumpre o papel fundamental de mantê-lo estupidificado. Marx (2013,) cita Ferguson (s/a, p. 435):

A ignorância é mãe tanto da indústria quando da superstição. A reflexão e a imaginação estão sujeitas ao erro; mas o hábito de mover o pé ou a mão não depende nem de uma nem de outra. Por essa razão, as manufaturas prosperam mais onde mais se prescinde do espírito, de modo que, a oficina pode ser considerada uma máquina cujas partes são os homens.

O filósofo lembra que algumas manufaturas do Séc. XVIII tinham preferência por empregar “indivíduos semi-idiotas em certas operações simples, mas que constituíam segredos de fábrica” (p. 436). Confirmando esse pensamento, Marx cita Adam Smith, o qual admite o processo de embrutecimento a que o trabalhador está submetido:

A mente da grande maioria dos homens desenvolve-se necessariamente a partir e por meios das suas ocupações diárias. Um homem que consome toda a sua vida na execução de umas poucas tarefas simples [...] não tem nenhuma oportunidade de exercitar sua inteligência. [...] Ele se torna em geral tão estúpido e ignorante quanto é possível a uma criatura humana [...]. A uniformidade de sua vida estacionária corrompe, naturalmente, a coragem da sua mente. [...] Ela aniquila até mesmo a energia do seu corpo e o torna incapaz de empregar suas forças de modo vigoroso e duradouro, a não ser na operação detalhista para qual foi adestrado. Sua destreza em seu ofício particular parece, assim, ter sido obtida à custa de suas virtudes intelectuais, sociais e guerreiras. Mas em toda sociedade industrial e civilizada é esse o estado a que necessariamente tem de se degradar o pobre que trabalha [*the labouring poor*], isto é, a grande massa do povo (SMITH, A. s/a apud MARX, 2013, p. 436).

A forma de evitar essa degradação sugerida pelo próprio Smith seria o ensino popular, a cargo do Estado, “em doses cautelosamente homeopáticas” (idem, p. 436), segundo Marx. Essa idéia foi fortemente contrariada pelo próprio tradutor e comentador francês de Adam Smith, G. Garnier, para quem “o ensino popular contraria as leis primeiras da divisão do trabalho, com ele, nosso sistema social inteiro proscrito” (p. 436).

Nesse quadro, a divisão social do trabalho atingia o trabalhador em sua condição mais frágil, a sua saúde:

Certo atrofiamento espiritual e corporal é inseparável mesmo da divisão social do trabalho em geral na sociedade. Mas, como o período manufatureiro leva muito mais longe essa cisão social dos ramos do trabalho e, por outro lado, somente por meio dessa divisão peculiar consegue alcançar o indivíduo em suas raízes vitais, ele é o primeiro a fornecer o material de impulso para a patologia industrial (MARX, 2013, P. 437).

Com isso, o filósofo demonstra que a manufatura foi a forma incipiente do capitalismo e o quanto é uma condição que desqualifica o homem como ser genérico. E ainda que considere as idéias de Hegel acerca do trabalho como “heréticas”, cita o filósofo para reafirmar a sua posição: “Subdividir um homem é o mesmo que executá-lo caso mereça pena de morte, ou assassiná-lo caso não a mereça. A subdivisão do trabalho é o assassinio de um povo” (HEGEL, 1855, apud MARX, 2013, P. 437).

É através da atividade manufatureira que se criam, por assim dizer, novas forças produtivas, que visa, em última análise, a aumentar a mais valia relativa e a valorização do capital. Assim, um dos produtos da manufatura

tendo atingido certo grau de desenvolvimento e considerando sua base técnica estreita, foi “a oficina da produção dos próprios instrumentos de trabalho” (Idem, p. 442).

Está alavancado o desenvolvimento da grande indústria. Na manufatura, o revolucionamento do modo de produção começa com a força do trabalho; na grande indústria, como meio de trabalho. Em sua argumentação, Marx (2013) demonstra que as forças produtivas decorrentes dos processos de cooperação e divisão do trabalho não custam nada ao capital, tanto as forças sociais, quanto as forças naturais. Ora, o que está evidente é que, apesar do desenvolvimento da maquinaria, a força humana ainda está submetida ao capital.

Assim, o que buscamos, ao contextualizar o modo operativo do capitalismo na natureza do trabalho humano, é expor o processo de unilateralidade a que os trabalhadores estão sujeitos, e o papel da educação neste cenário. Analisar o que Marx apresenta como um modelo de educação necessita que se compreenda a precarização do ser humano diante da manutenção do sistema. À vista disso, é importante ressaltar as consequências do desenvolvimento da indústria para a condição de vida do trabalhador:

a) *Trabalho feminino e infantil*: sendo a força muscular dispensável, o manuseio das máquinas começou a ser realizado por mulheres e crianças: “À medida que torna prescindível a força muscular, a maquinaria converte-se no meio de utilizar os trabalhadores com pouca força muscular ou desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade” (Idem, p. 468).

Os efeitos disso, além da desvalorização do trabalho, com a partilha do valor da força de trabalho com todo o núcleo familiar, estão na apropriação do tempo livre de mulheres e crianças: “O trabalho forçado para o capitalista usurpou não só o lugar da recreação infantil, mas também o do trabalho livre no âmbito doméstico, dentro de limites decentes para a própria família” (p. 468). Além disso, o filósofo menciona a deteriorização física de crianças, adolescentes, bem como das trabalhadoras adultas, submetidas à exploração do capital: “primeiro diretamente, nas fábricas que se erguem sobre seu fundamento, e, em seguida indiretamente, em todos os outros ramos industriais” (p. 471).

Marx (2013) lembra que a “corrupção moral” decorrente da exploração capitalista de mulheres e crianças foi exposta de modo exaustivo por Engels, quando esse último analisou a situação dos operários na Inglaterra. E, justamente essa “devastação intelectual”, artificialmente produzida pela transformação de seres humanos imaturos em máquinas, obrigou o parlamento inglês “a fazer do ensino elementar a condição legal para o uso ‘produtivo’ de crianças menores de 14 anos em todas as industriais sujeitas à Lei fabril” (p. 473).

Pelos relatos de Marx, o que se observa é que, antes da promulgação da Lei Fabril de 1844, não era raro encontrar adulterações nos certificados de frequência escolar, preenchidos por “professores analfabetos”. Nesse período, os inspetores de fábrica denunciaram a situação degradante do que era tido como “escola” e passou-se a exigir que os professores fossem alfabetizados e preenchessem os certificados com o próprio nome.

b) *Prolongamento da jornada de trabalho*: o processo de industrialização converte-se no meio mais poderoso de prolongar a jornada de trabalho “para além do limite natural” (idem, p. 476). O emprego da maquinaria cria diferentes motivos para a ampliação da jornada de trabalho, de modo a conseguir recrutar para o capital camadas da classe trabalhadora que antes eram inalcançáveis e, assim criando, como sugere Marx, uma excessiva população operária: “Daí este notável fenômeno da indústria moderna, a saber, de que a máquina joga por terra todas as barreiras morais e naturais da jornada de trabalho” (p. 480).

c) *Intensificação do trabalho*: o prolongamento da jornada de trabalho provocou uma reação da sociedade, “ameaçada em suas raízes vitais” (p. 481) e, com isso, a necessidade de que fosse fixada legalmente uma jornada “normal” de trabalho. Ocorre que, essa decisão gerou outro fenômeno identificado por Marx em sua análise sobre a mais valia absoluta: a intensificação do trabalho. “É evidente que com o progresso do sistema de maquinaria e a experiência acumulada de uma classe própria de operadores de máquinas, aumenta natural e espontaneamente a velocidade, e, com ela, a intensidade do trabalho (p. 482). No entanto, conforme o próprio filósofo, o trabalho constituído de uma uniformidade regular alcança um ponto tal que não é possível manter longas jornadas de trabalho intenso. Daí que elas se

excluem reciprocamente “de modo que o prolongamento da jornada de trabalho só seja compatível com um grau menor da intensidade do trabalho...” (p. 483).

Assim, a revolta da classe trabalhadora obrigou o Estado a diminuir a jornada de trabalho, ao mesmo tempo em que, acelerando o processo de produção, através da maquinaria, o trabalhador fosse capaz de acelerar o processo produtivo em menor tempo.

Ora a consequência disso está na exposição apresentada por Lord Ashley, na Inglaterra de 1844, na Câmara dos Comuns, baseada em documentos e transcrita por Marx (2013, p. 485):

O trabalho realizado pelos ocupados nos processos fabris agora é três vezes maior do que quando da introdução dessas operações. Sem dúvida, a maquinaria tem realizado uma tarefa que substitui os tendões e os músculos de milhões de seres humanos, mas também tem aumentado, prodigiosamente, (...) o trabalho daqueles submetidos a seu terrível movimento.

Na continuação de suas análises, Marx demonstra como o capital opera no regime de exploração do trabalho e como este - ainda que organizado a partir de um sistema fabril, cuja utilização de maquinarias amplia e dinamiza a produção - acaba por desgastar ainda mais o trabalhador, na medida em que, ao contrário da manufatura e do artesanato, onde o trabalhador serve-se dos instrumentos de trabalho, na fábrica, ele é quem tem de acompanhar o movimento. Em última análise, o trabalhador é quem serve de instrumento ao funcionamento das máquinas. “Na fábrica, tem-se um mecanismo morto, independente deles e, ao qual, tão incorporado como apêndices vivos” (p. 494).

No sistema fabril, o trabalhador experimenta a unilateralidade, materializada na ruptura entre as suas potencialidades intelectuais e o trabalho manual. A habilidade de manejar as máquinas reduz-se diante da ciência e da posse do conhecimento de todo o processo produtivo.

Marx (2013) mostra-nos o modo como a supervalorização do capital sobre o trabalhador aniquila-o em razão direta ao processo de desenvolvimento da indústria:

O sistema inteiro da produção capitalista baseia-se no fato de que o trabalhador vende sua força de trabalho como mercadoria. A divisão do trabalho unilateriza tal força, convertendo-a numa habilidade absolutamente particularizada de manusear uma ferramenta parcial. Assim que o manuseio da ferramenta é transferido para a máquina, extingue-se, juntamente com o valor de uso, o valor de troca da força de trabalho (Idem, p. 503).

Assim, em um cenário em que o trabalhador está a serviço do capital, em condições de total miserabilidade, os mecanismos “legais”, que deveriam ser de proteção ao operário, acabam sendo uma formalidade, com a intenção apenas de dar uma resposta aos movimentos de resistência. Marx (2013) analisa as consequências da Lei Fabril, promulgada em 1844, concluindo:

Além de sua redação, que facilita ao capitalista transgredi-la, as cláusulas sanitárias são extremamente exíguas, limitando-se, na verdade, a estabelecer as regras para o branqueamento de paredes e algumas outras medidas de limpeza, ventilação e proteção contra máquinas perigosas (MARX, 2013, p. 551).

Além das medidas sanitárias, a Lei Fabril proclama o ensino primário como obrigatório ao trabalho. De acordo com Marx (2013), os inspetores concluíram que também as crianças das fábricas – ainda que não recebessem educação em tempo integral, como os oferecidos aos alunos regulares – aprendem tanto quanto esses e, às vezes, até mais. “Seu sucesso demonstrou, antes de mais nada, a viabilidade de conjugar o ensino e a ginástica” (p. 553).

O filósofo subscreve relatórios²⁵ dos inspetores de fábrica que confirmam o papel da educação às crianças trabalhadoras:

A questão é simples. Aqueles que só permanecem metade do dia na escola estão sempre vivazes e quase sempre capacitados e dispostos a receber instrução. O sistema dividido em metade do trabalho e metade escola converte cada uma dessas atividades em descanso em relação à outra, e, por conseguinte, muito mais adequada para a criança do que uma única dessas atividades exercida por tempo ininterrupto. Um menino que desde manhã fica sentado na escola não pode rivalizar, especialmente quando faz calor com outro que chega animado e plenamente disposto para o seu trabalho. (MARX, 2013, p. 553-554)

Para Marx (2013), é do sistema fabril então que, buscando os detalhes na obra de Robert Owen²⁶, se constitui o que o filósofo chama de educação do futuro:

Do sistema fabril, como podemos ver em detalhes na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como

²⁵ Relatório dos inspetores de fábrica In: MARX, C. O Capital (p. 554). São Paulo: Boitempo, 2013.

²⁶ Marx (2013) expõe a visão de Robert Owen, “o pai das fábricas e armazéns cooperativos”, que não compactuava com as ideias de acúmulo presentes na teoria capitalista e que partia do trabalho nas fábricas, na sua perspectiva teórico-prática, como ponto de partida para a revolução social e para quem era possível a produção de homens e mulheres plenamente desenvolvidos com a combinação do trabalho produtivo, o ensino e a ginástica.

forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos com suas múltiplas dimensões (MARX, 2013, p. 554).

Assim, o filósofo alemão compara a base técnica da grande indústria, do artesanato e da manufatura, considerando que a primeira constitui uma base “revolucionária”, levando em conta os aspectos ciência e tecnologia.

Ocorre, todavia, uma contínua variação nos processos de produção que obriga o operário a deslocar-se a diferentes locais de trabalho. Disso ocorre a exigência da versatilidade do operário e, como completa Manacorda (2010, p. 50): “a necessidade de substituir uma população operária (unilateral) mantida em reserva para fazer frente às variações do trabalho, pela absoluta disponibilidade do homem onilateral”.

Há uma concordância na redação dos textos referentes às *Instruções aos Delegados* e *O Capital*²⁷. As questões relativas ao ensino na obra de Marx podem concluir-se em outro importante documento *Notas à margem ao programa do partido operário alemão* ou mais conhecido como *Crítica ao Programa de Gotha* de 1875.

Após quase trinta anos desde a redação do Manifesto, Marx examina as propostas pelo programa de unificação dos dois partidos operários alemães, no que diz respeito à educação:

“O Partido Alemão exige, como base espiritual e moral do Estado: 1) educação popular universal e obrigatória. Instrução gratuita”. Marx comenta:

Educação popular igual? O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser igual para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçadamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês? (...) ‘Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita’. (...) O parágrafo sobre escolas deveria, pelo menos, pretender escolas técnicas (teóricas e práticas), combinadas com a escola pública.(...) ‘Proibição do trabalho infantil’. Aqui era absolutamente necessário determinar o limite de idade. A proibição geral do trabalho infantil (...). A aplicação dessa proibição – se fosse possível – seria reacionária, uma vez que, com uma rígida regulamentação da jornada de trabalho seguindo diferentes faixas etárias e as demais medidas preventivas para a proteção

²⁷ Manacorda (2010) faz uma análise na redação de ambos os documentos, buscando aspectos que os aproximem, como a questão do poder político, por exemplo, presente nos dois documentos e, também, buscando aspectos que os diferenciem, como a nomenclatura adotada - politécnica/técnica – que não são as mesmas nos textos citados.

das crianças, combinação de trabalho produtivo e instrução, desde tenra idade, são um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual (MARX, 2012, p. 45-48).

Está exposto, então, a exemplo do que foi defendido na obra *O Capital*, a união de ensino e trabalho produtivo, como aspectos fundamentais da pedagogia marxiana. Em relação ao conteúdo, levando em conta o texto das *Instruções* de 1866, que se articulava em ensino intelectual, tecnológico e físico. No excerto supracitado, o filósofo refere-se apenas aos dois primeiros, de modo que o ensino do corpo não é mencionado. Mas, como o próprio Marx aponta, ainda nas notas marginais ao Programa de Gotha, a perspectiva geral da pedagogia marxiana, traduz-se na emancipação humana e a superação da sociedade de classes:

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalhador tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes de riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então, o estreito horizonte jurídico-burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever essa bandeira: 'De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades'! (MARX, 2012, p. 32-33).

Neste capítulo, analisamos aquilo que podemos compreender como pedagogia marxiana. No contexto de suas reflexões sobre as consequências do trabalho na sociedade capitalista na vida do trabalhador, muitos são os textos e passagens que apontam a omnilateralidade como chegada histórica do homem ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Na sequência da argumentação e, corroborando com a concepção de omnilateralidade exposta na análise da Filosofia Social Marxiana, buscamos analisar as contribuições da Educação Física Escolar, para fundamentar uma proposta com essa envergadura, tendo como referência a educação corporal como uma das lateralidades a ser desenvolvida.

Nos capítulos anteriores, ao iniciar este estudo, fizemos um diagnóstico do que encontramos na realidade concreta, tanto na perspectiva da educação, quanto da Educação Física. Compreendemos que o momento histórico que passamos - difícil de ser analisado de forma mais congruente, até porque a

história está em movimento - sinaliza-nos com uma crise de ordem estrutural, que atinge a escola e a Educação Física, na sua dupla condição teórico/prática.

Ao recorrer a uma análise mais específica do campo da Educação Física e seu processo de constituição e inserção na escola, conhecemos suas raízes militaristas e higienistas, as quais, durante muito tempo, fundamentaram o ensino da Educação Física. Porém, conhecemos, também, diversas proposições teóricas que buscaram romper com a lógica biologicista/mecanicista, que, até então, fundamentava o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, analisando cada uma das abordagens, sob o ponto de vista do projeto de sociedade, da concepção de homem, da concepção de formação, de Educação Física, entendemos como a mais bem elaborada para construir uma proposta de formação de alcance omnilateral a proposição Crítico-Superadora. No entanto, dado o conceito de omnilateralidade presente na obra de Marx e o conteúdo da educação socialista, para desenvolver os sujeitos nas suas múltiplas dimensões, a saber **educação intelectual, educação politécnica e educação física (ginástica)**, entendemos, como exposto anteriormente, que a referida abordagem apresenta alguns “limites”. No próximo capítulo, vamos apresentar as possibilidades de superação dessas “lacunas”, para pensar uma Educação Física que trabalhe o corpo em todos os seus aspectos e que, articulada às demais áreas do conhecimento, objetive o desenvolvimento das novas gerações em todas as suas potencialidades

5 As Contribuições da Educação Física escolar para uma Formação Omnilateral

5.1 Limites

Dentre as disciplinas que compõem o currículo escolar e por onde devem transitar crianças e jovens durante seu processo formativo, a Educação Física é, sem dúvida, uma das mais interessantes, não só pelo tipo de conhecimento que produz e reproduz, mas também pela linguagem que utiliza e pelo modo como a expressa, ou seja, o corpo e a expressão corporal. Este estudo irá ajudar-nos a compreender o aprofundamento teórico que pode ser feito na supracitada abordagem, para que ela tenha o caráter “omnilateral”, de acordo com a Filosofia Social Marxiana.

A abordagem Crítico-Superadora já foi brevemente caracterizada em capítulos anteriores, a partir das análises de William Lordelo da Silva (2011). Levando em consideração que o presente trabalho busca salienta a Educação Física escolar, dentro das suas inúmeras possibilidades pedagógicas, como uma área do conhecimento que pode contribuir de modo significativo para uma proposta de Formação Humana Omnilateral; e, como a supracitada abordagem é a que consideramos a mais bem elaborada nesse sentido, buscamos, de maneira mais rigorosa, aprofundar alguns aspectos que consideramos importantes para que isso seja possível.

Desse modo, faremos uma análise cuidadosa na obra que compõe o arcabouço teórico da abordagem “Metodologia do Ensino da Educação Física”, obra publicada inicialmente no ano de 1991 e revista e reeditada no ano de 2012, ambos pela Editora Cortez.

Considera-se esse trabalho um clássico do campo teórico da Educação Física Escolar, organizado e construído por um Coletivo de Autores: Lino Castellani Filho, Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

Publicada em um momento histórico de intensos questionamentos acerca da identidade da Educação Física escolar e com a ruptura de uma visão hegemônica, técnico-biológico-higienista que fundamentava o trabalho pedagógico até então, a Abordagem Crítico-Superadora vincula-se às Ciências

Humanas e às teorias críticas da educação, para desenvolver a sua proposta teórico-metodológica ao ensino da Educação Física Escolar, em contraposição às teorias de vertente cartesiana.

Assim, ao introduzir o pensamento do grupo e situar o leitor a respeito do “processo de nascimento” que originou esse belo trabalho, fica claro o modo como se deu o desenvolvimento do projeto. Inicialmente sob responsabilidade do Professor Lino Castellani Filho, partícipe do Projeto “Revisão Curricular da Habilitação Magistério: Núcleo Comum e Disciplinas Profissionalizantes”²⁸ e a quem coube a tarefa de produzir o documento relativo à área de Educação Física: Núcleo Comum, Educação Física, publicado no ano de 1988.

O trabalho exposto na obra analisada *Metodologia do Ensino da Educação Física* é o resultado de uma releitura desse documento, que tinha servido de subsídio à implementação de políticas públicas em diversos estados do país, mas que se mostrava desatualizada diante daquele momento histórico e das críticas elaboradas por especialistas da área.

Nesse sentido, dada a intensidade e responsabilidade do trabalho, foi entendida a necessidade de um pensamento coletivo para a produção de um novo material.

Formado o grupo de autores, a primeira constatação foi a necessidade de **superação** do antigo documento para uma **nova síntese provisória**. E essa é a primeira “pista” que os autores dão em relação ao trato com o conhecimento e a proposta metodológica sobre a qual o novo documento foi construído. Evidencia-se a base do materialismo histórico e dialético como opção teórica do grupo, na medida em que busca “(...) a construção do Novo, qual seja, não pela eliminação do Velho, mas sim pela sua apreensão e subsequente superação” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 12).

Levando em consideração os elementos presentes em uma teoria crítica da educação Física escolar, o grupo entendia o desafio e a responsabilidade que tinha pela frente, deixando clara a identidade marxista:

O documento de 1988 tinha cumprido o seu papel. Fazia-se necessário, pois, não a sua publicação e sim o resultante de uma nova síntese provisória que explicitasse os significativos avanços

²⁸ Projeto que se refere à uma série de publicações da “Coleção Magistério”, cujo objetivo era o trato teórico-metodológico das diferentes áreas do conhecimento. Foi desenvolvido entre os anos de 1987/1988, coordenado pela PUC/SP e financiado pela antiga Secretaria de Ensino do 2º grau, vinculada ao MEC.

obtidos na compreensão da problemática, bem como o grau de radicalidade alcançado no trato da matéria em apreço, na perspectiva por nós batizada, posteriormente, de crítico-superadora (grifo dos autores) (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 12).

Depois de uma breve biografia de cada um dos participantes, o grupo esclarece aos leitores aspectos fundamentais constantes na obra e que podem ser elencados em forma de tópicos:

- O livro é direcionado ao professor de Educação Física, o qual vive uma realidade exaustiva e sufocante, mas que se mantém “esperançoso em transformar sua prática” (p.12).

- Os temas tratados levam em consideração as condições reais de trabalho, oferecendo a tarefa de auxiliar no aprofundamento dos conhecimentos da Educação Física, não como receitas prontas e acabadas, mas “(...) deve fornecer elementos teóricos para assimilação consciente do conhecimento, de modo que possa auxiliar o professor a pensar autonomamente” (Idem, p. 19).

- Propõe-se a discutir as questões teórico-metodológicas da EF, tomando-a como matéria escolar que trata, pedagogicamente, de temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros. Esse é o conhecimento que constitui o conteúdo da Educação Física.

- Na sequência, são apresentados os capítulos que desenvolvem o conteúdo da obra e que sustentam as opções teórico-ideológicas dos autores:

1) A Educação Física no currículo escolar: desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal.

Como o próprio Coletivo informa, esse capítulo apresenta os elementos teóricos de cada uma das perspectivas problematizadas. Destarte, assim ficou definido o conteúdo do capítulo:

O estudo do capítulo possibilita, através da organização de grupos de estudo e debate entre professores e alunos a escolha consciente daquela perspectiva que responde às exigências atuais do processo de construção da qualidade pedagógica da escola pública brasileira (COLETIVO DE AUTORES, p. 20).

É importante destacar que neste capítulo está expressa a definição da abordagem – que se considera uma “pedagogia emergente”, cujas características veremos mais adiante, mas também está configurada a estreita

relação entre um projeto histórico de sociedade, com o projeto político pedagógico da escola, que se realiza, segundo os autores, no currículo escolar.

Ao fazer essa relação sociedade/escola, os autores propõem uma concepção de currículo ampliado, cuja base teórica está na relação entre a teoria geral do conhecimento e a psicologia cognitiva. Nesse sentido, o eixo curricular, que vai garantir a amplitude e a qualidade da reflexão do aluno e sua capacidade intelectual busca a constatação, interpretação, compreensão e explicação de determinadas atividades profissionais, de forma historicizada e que evidencie as relações sociais e seus conflitos.

Com isso os autores buscam confrontar a fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo, princípios da lógica formal com a totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição que informam os princípios curriculares abordados, a partir da lógica dialética.

Neste capítulo os autores também propõem os ciclos de escolarização, baseados no desenvolvimento cognitivo do aluno, constroem o conceito de cultura corporal, confrontando com a perspectiva da aptidão física.

2) No segundo capítulo “Educação Física Escolar: na direção da construção de uma nova síntese”, os autores buscam argumentos que levem os professores à reflexão dos fundamentos históricos que legitimam a Educação Física escolar e propõem sugestões, no que se refere à bibliografia e material teórico, que poderão contribuir para a elucidação das limitações e superação das ideias até então sustentadas. Para isso, apresentam a trajetória histórica da Educação Física na escola e as necessidades sociais que a Educação Física enquanto área do conhecimento, é chamada a atender.

3) No terceiro capítulo “Metodologia do Ensino da Educação Física: a questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica”, são sugeridas formas para desenvolver, ao longo do processo de escolarização, os conteúdos da cultura corporal: jogo, ginástica, esporte e outros. Para os autores,

“A metodologia aqui é entendida como uma das formas de apreensão do conhecimento específico da Educação Física, tratada a partir de uma visão de totalidade, onde sempre está presente o singular de cada tema da cultura corporal e o geral que é a expressão corporal como linguagem social e historicamente construída” (p. 20)

Além disso, o capítulo aborda o conhecimento de que trata a Educação Física, pedagogicamente abordado na escola como cultura corporal e configurado através de temas ou formas de atividades – “particularmente corporais” como afirmam os autores (p. 62), nomeadas como: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras. Nesse sentido, estão contextualizadas as noções de historicidade, totalidade, bem como a organização dos conteúdos nos ciclos de escolarização e os procedimentos didático-metodológicos propostos.

4) No quarto e último capítulo “Avaliação no processo ensino aprendizagem”, é problematizada a questão da avaliação, sugerindo que o processo avaliativo vá além de medir, comparar, classificar e selecionar alunos, mas que seja um momento constituído a partir de uma totalidade, cuja necessidade dá-se em distinguir finalidade, sentido, conteúdo e forma, determinados pelo caráter da escola capitalista.

Apresentamos, de modo geral, o que trata a obra que constitui o que conhecemos como “Abordagem Crítico-Superadora” da Educação Física escolar.

É incontestável que a obra Metodologia do Ensino da Educação Física, ainda hoje, constitui uma referência para o ensino da Educação Física escolar. Trata de uma proposta teórico-metodológica cujo objetivo é promover o acesso sistematizado, pelos alunos, ao patrimônio da cultura corporal.

No entanto, no que se refere às possíveis relações entre um projeto de Formação Omnilateral e a Abordagem Crítico-Superadora, três pontos devem ser levados em consideração:

1) No que se refere à **concepção de currículo ampliado**: concepção de currículo ampliado desenvolvida pelo coletivo de autores (2009) e organizado a partir de estudos sobre o mesmo tema pela Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco no período de março de 1987 a março de 1991.

Segundo os autores, a experiência pernambucana contribuiu para desvelar as conceituações tradicionais de currículo, consideradas até então como rol de disciplinas, matérias estudadas na escola, programa escolar e etc. A partir dessa leitura, entendeu-se a dificuldade de construir uma teoria geral do currículo, articulada com as formas com que o homem, historicamente, sistematizou o conhecimento, como expressa esse conhecimento na realidade e como pensa sobre ele. Essa condição apontou para a necessidade de

vincular a **teoria geral do conhecimento com a psicologia cognitiva**, “de forma a fundamentar cientificamente a reflexão e a prática pedagógica desenvolvidas no processo de escolarização” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, P. 28).

A noção de currículo expresso como “corrida, caminhada, percurso” para os autores representa uma primeira aproximação conceitual, na medida em que “o currículo escolar representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização” (Idem, p. 28-29).

Com base nesse “projeto de escolarização”, a função social do currículo é:

Ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-lo, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outros (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 29).

Sob outro ponto de vista, os autores afirmam que o “**objeto do currículo é a reflexão do aluno**” (p. 29). Para tanto, a escola não desenvolve o conhecimento científico, mas dele se apropria, conferindo-lhe um trato metodológico, de modo a facilitar apreensão do aluno. E nesse processo, a amplitude e a qualidade da reflexão é determinada pela natureza do conhecimento selecionado e apresentado pela escola, bem como a perspectiva epistemológica, filosófica e ideológica adotada. O que ordena essa amplitude é o que os autores consideram como eixo curricular: “princípio norteador e referência básica do currículo que está diretamente vinculado aos seus fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e biológicos” (p. 29).

O eixo curricular, então, “delimita o que a escola pretende **explicar** aos alunos e até aonde a **reflexão pedagógica** se realiza” (grifo da pesquisadora) (idem, p. 29).

Nesse sentido, ao comparar o eixo curricular de um projeto conservador e um projeto transformador, os autores colocam como a diferença fundamental o eixo que tem como princípio a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade. Em um projeto conservador os conflitos e contradições

socias são mascarados em um projeto transformador, a lógica sobre a realidade constitui-se a partir de uma lógica dialética, de modo que, a organização curricular possa questionar o objeto de cada disciplina e colocar em destaque a função social de cada uma no currículo escolar. E dessa forma **“busca situar a contribuição particular para a explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno”** (Idem, p.30).

A partir de uma nova leitura da realidade, constrói-se a visão de totalidade do aluno, na medida em que, ao ir se apropriando das diferentes ciências faz uma síntese no seu pensamento do conhecimento científico universal.

Desse modo, cada disciplina representa um componente curricular que só faz sentido quando a presença do seu objeto de estudo promove a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão. Há, portanto, a relação dialética entre as disciplinas como partes e o currículo como um todo, o que constitui o que os autores denominam do *currículo ampliado* e que só se materializa na escola a partir do que consideram como *dinâmica curricular*, que para o Coletivo de Autores (2009, p. 31), significa:

Trata-se de um movimento próprio da escola que constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem. Esta base é constituída por três polos: o trato com o conhecimento, a organização curricular e a normatização curricular. Tais polos se articulam afirmando/negando simultaneamente concepções de homem/cidadania, educação/escola, sociedade/qualidade de vida, construídas com base nos fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos, antropológicos, psicológicos, biológicos, entre outros, expressando a direção política do currículo.

Na concepção de dinâmica curricular está colocada a necessidade de, para além dos componentes que compõem o eixo curricular, promover tempos e espaços adequados a transmissão e adequação do conhecimento. O trato com o conhecimento está articulado, então, à organização curricular, que vai dispor do tempo sob a forma de turnos, jornadas, séries, encontros, sessões, etc.; tempo esse que é organizado em salas de aula, auditórios, quadras, bibliotecas, etc.

Expomos de forma breve o que configura o currículo ampliado e seus objetivos no processo de escolarização do aluno.

As observações que faremos diz respeito a um projeto de formação humana que busca, a priori, a **formação plena do ser humano**. Nesse

sentido, afirmamos que a concepção de currículo desenvolvida pelo grupo de autores, enfatiza um aspecto do ser humano, que é o desenvolvimento da sua capacidade intelectual. E sob esse aspecto, concordamos integralmente com a proposta do Coletivo de Autores (2009). No entanto, para contemplar as diferentes dimensões do humano, pensamos que objeto do currículo não pode/deve centrar-se, apenas no desenvolvimento da reflexão do aluno, mas sim, propor a mesma ênfase na promoção de todas as suas capacidades: intelectual, estética, moral, espiritual e corporal. É bem verdade, que ao centrar esforços na capacidade intelectual dos alunos, por extensão, as demais também serão desenvolvidas, afinal de contas, não somos um corpo/espírito fragmentado. No entanto, quando a prioridade recai no desenvolvimento intelectual, de certa forma, retira a necessidade da realização de práticas corporais para promover a reflexão, na medida em que, pode ser uma opção do professor/professora, desenvolver somente a dimensão teórico/crítica dos conteúdos.

Nesse sentido, compreendendo o conceito de currículo como os autores propuserem: “corrida, caminhada, percurso”, propomos a reorganização da função curricular, não somente como a de “ordenar a reflexão do aluno”, mas de desenvolver o aluno em todas as suas dimensões, quais sejam: intelectual, espiritual, ética, estética e corporal. É preciso levar em consideração, as diferentes maneiras de apreensão do real e que a abstração é apenas uma delas.

A título de exemplificação, lembramos da Declaração de Salamanca e a necessidade de a escola integrar pessoas com diferentes tipos de deficiência, inclusive a intelectual. Não significa, entretanto, que outras capacidades do indivíduo não possam ser desenvolvidas.

Elevar a capacidade intelectual dos alunos é um objetivo inerente a escola, mas que deve estar colocado com o mesmo grau de prioridade de outras capacidades que os indivíduos possam ampliar e requintar.

Ou expresso de uma outra maneira, há que se buscar a dialética entre a reflexão pedagógica e o desenvolvimento das diferentes capacidades/habilidades motoras que devem constituir, **também**, o objeto de estudo da Educação Física.

Compreendemos o esforço dos autores em elaborar uma teoria que se contraponha à lógica formal e organize princípios curriculares que vão ao encontro de uma lógica dialética, e nesse ponto promove o enfrentamento entre a fragmentação do conhecimento, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade, o etapismo (referentes à lógica formal) e a totalidade, movimento, a mudança qualitativa e contradição (referentes à lógica dialética).

O modo de organizar os conteúdos, a partir desses princípios curriculares: - relevância social dos conteúdos, contemporaneidade do conteúdo, adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno, simultaneidade dos conteúdos, enquanto dados da realidade - são absolutamente coerentes com aquilo que a abordagem propõe-se a desenvolver enquanto proposição teórico-metodológica do ensino da Educação Física escolar, entendendo o conteúdo tratado como essencial no processo de análise e reflexão sócio-histórica dos temas da cultura corporal. Todavia, ousamos afirmar que a Educação Física escolar não é só isso. Também é isso.

O quadro que encontramos hoje, referente ao ensino da Educação Física, força-nos a fazer uma reflexão em torno do que estamos construindo em relação aos aspectos teórico/práticos. É prescindível fazer uma pesquisa formal, para verificarmos que, ainda hoje, a Educação Física está em crise de identidade. Sem falar na falta de experiência motora que os alunos apresentam durante o processo de escolarização. Há casos de alunos que chegam ao terceiro ano do Ensino Médio com dificuldades em movimentos básicos, como correr em diferentes posições e até mesmo pular corda. A experiência de dezesseis anos da pesquisadora em escolas públicas e de dois anos na supervisão de estágio confirma isso. É nesse sentido que, enquanto intelectuais, pesquisadores, docentes, precisamos, a todo momento, fazer uma autorreflexão, no sentido de buscar alternativas, de modo a reduzir o panorama em que se encontra o ensino da EF. Feitas tais considerações, avançamos na análise da proposta sistematizada pelo Coletivo de Autores (2009) sobre os Ciclos de Escolarização, e que levam em conta os princípios curriculares supracitados.

De acordo com a proposta do grupo de autores, o primeiro ciclo vai da pré-escola até a 3ª série. Com o ensino fundamental de nove anos implantado

após a publicação do livro, poderíamos corrigir: **primeiro ciclo, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental**. Esse seria, segundo os autores, o **momento da síncrese**, em que os dados da realidade aparecem difusos, misturados. “Cabe à escola, particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno, para que ele possa **formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando semelhanças e diferenças**” (p. 36). É relevante destacar a afirmação seguinte:

Nesse ciclo o aluno se encontra no momento da ‘experiência sensível’, onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O aluno dá um salto qualitativo nesse ciclo quando começa a categorizar objetos, associá-los, classifica-los.

O segundo ciclo – 4ª à 6ª série (**ou 4º e 5º ano**) - é considerado o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento. Os alunos, segundo os autores,

(...) vão adquirindo **consciência de sua atividade mental**, suas **possibilidades de abstração**, **confronta os dados da realidade como a representação do pensamento sobre eles**. **Começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social**. **Ele dá um salto qualitativo quando começa a estabelecer generalizações** (p. 36).

O terceiro ciclo – 7ª e 8ª séries (**ou 7º ao 9º ano**) - refere-se ao ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento. Nele, de acordo com os autores, os alunos conseguem **ampliar as referências conceituais do seu pensamento**. Eles tomam consciência da atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação, para atingir a expressão discursiva e teórica da realidade. Os aprendizes dão um salto qualitativo quando organizam a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 36).

O quarto ciclo, que corresponde à 1, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio (leia-se **1º, 2º e 3º anos**), é o ciclo **do aprofundamento teórico**. Para o grupo de autores, é nele que os alunos adquirem uma relação especial com o objeto, de modo a permitir refletir sobre ele. **Os alunos conseguem comparar e distinguir os conceitos próprios do senso comum e a compreender e explicar conceitos próprios do objeto**. “É nesse ciclo que o aluno lida com a **regularidade científica, podendo a partir dele adquirir algumas condições**

objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa” (p. 36-37).

Os autores destacam ainda que:

O conhecimento científico é referendado pela ciência na instância da pesquisa. Esse é um dos motivos pelos quais se afirma que não cabe à escola básica formar o historiador, o geógrafo, o matemático, o linguista, enfim, o cientista. **Cabe-lhe formar o cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, para poder nela intervir na direção dos seus interesses de classe** (Idem, p. 37).

No entanto, para que possamos ampliar a reflexão é indispensável a compreensão do conceito cultura corporal que, via de regra é o conteúdo que deverá ser desenvolvido em cada um dos ciclos de escolarização.

2) No que se refere aos conteúdos da cultura corporal

O conceito “cultura corporal” está contemplado no capítulo I, que busca diferenciar as perspectivas da aptidão física e da cultura corporal.

Ao confrontar os dois paradigmas, os autores lembram que o desenvolvimento da aptidão física do homem tem contribuído, historicamente, para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista.

Apoia-se nos fundamentos sociológicos, antropológicos, psicológicos e enfaticamente nos biológicos, para educar o homem forte, ágil, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva, de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 37)

Nesse sentido, o objetivo principal seria desenvolver a aptidão física dos alunos, através de exercícios corporais, que lhe permitam desenvolver o máximo rendimento da sua capacidade física.

Em contrapartida, na abordagem CS, os autores partem do princípio que a espécie humana não tinha, na época do homem primitivo, a postura corporal do homem contemporâneo. Enquanto aquele era quadrúpede, este é bípede. O ato de erguer-se, para os autores é resultado da tríplice relação dos homens com a natureza, entre si e com a sua subjetividade. A postura bípede foi aprendida e mediada por tais relações e pelos desafios impostos pela natureza: fome, sede, frio, etc.

Por isso os autores afirmam que “a materialidade corpórea foi historicamente construída e que existe uma cultura corporal que seria o resultado do conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulados que necessitam ser retraçados e retransmitidos para os alunos na escola” (idem, p. 40).

Segundo os autores, o primeiro instrumento de trabalho do homem foi a mão. Supõe-se que, em um ato de sobrevivência, ao arremessar uma pedra contra alguns animais, houve a distensão dos tendões e com isso, o entendimento de que com a mão era possível fazer muitas coisas: caçar, pescar, construir cabanas, etc. Isso significa que, ao mesmo tempo em que o homem constrói sua corporeidade, foi criando outras atividades e outros instrumentos “e através do trabalho foi transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo” (p. 40).

Avançando na análise, destacamos o subcapítulo que trata do ***Confronto das perspectivas da educação Física Escolar na dinâmica curricular***, onde os autores avaliam a proposta teórico-metodológica que se refere à aptidão física, considerando que essa proposição teórica fundamenta-se nos aspectos “sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista” (p. 37).

Desse modo, o conhecimento a ser tratado é a execução de exercícios que lhe permitam atingir o máximo rendimento de suas capacidades físicas. Da mesma forma, os esportes selecionados são o que desfrutam de prestígio social, e a sistematização dos conteúdos dá-se através do ensino das técnicas, dos fundamentos e dos sistemas de jogo.

Atribuem também à essa proposta teórica o modelo de organização das turmas, em que a Educação Física está colocada no turno inverso, fora do horário normal de aula, o que traz dificuldades aos alunos das camadas populares, haja vista o ônus do transporte. Da mesma forma, a crítica é feita ao espaço destinado às aulas de Educação Física, exclusivamente ministradas em espaços livres e, na ausência desses, em praças ou clubes.

Em relação à normatização, a qual, atualmente, inclusive, torna o ensino da Educação Física facultativo também no Ensino Médio regular, além

do que já estava estabelecido na legislação, demonstrando que, em uma escala hierárquica, a Educação Física tem um tratamento diferenciado em relação às demais áreas do conhecimento, nas quais a perspectiva pedagógica está no âmbito intelectual.

Em um caráter comparativo, os autores chamam a atenção para a proposta elaborada pelo grupo, assim definida:

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas da tendência anterior. **Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal:** jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros que podem ser identificados como forma de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 2009, P. 39).

Sendo assim, é importante para os autores que as crianças e jovens saibam a **historicidade** que envolve a prática pedagógica da Educação Física, e que o homem não nasceu pulando, balançando, saltando, arremessando, etc. Tais **atividades** foram **construídas** em determinado **tempo histórico**, como resposta a determinado estímulo ou necessidade humana.

Assim, para o Coletivo de Autores, a **dimensão corpórea** do homem materializa-se nas três atividades produtivas da história da humanidade, a saber: **linguagem, trabalho e poder.**

É *linguagem* um piscar de olhos enquanto expressão de namoro e concordância; um beijo enquanto expressão de afetividade; uma dança enquanto expressão de luta, de crenças; com as mãos os surdos se comunicam pela linguagem gestual. É *trabalho* quando desenvolve diferentes movimentos sistematizados, ordenados, articulados e institucionalizados, transformados, portanto, numa produção simbólica: um jogo, uma ginástica, um esporte, uma dança, uma luta. Finalmente é *poder* quando expressa uma disputa ou envolve a força física para a dominação, por exemplo, numa luta corpo a corpo (destaques feitos pela pesquisadora) (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 40).

No entanto, do mesmo modo em que, enquanto humanos vamos nos constituindo pelas relações que estabelecemos com a natureza, com os outros e com nossa subjetividade, também é importante lembrar, que essa ação se dá através de movimentos e práticas corporais, que, ao fim e ao cabo, vão formar o que chamamos de cultura corporal. Assim, faz-se necessário destacar que

essas práticas, desenvolvidas pela capacidade motora dos sujeitos, vão sofrendo alterações significativas devido às características individuais, do ambiente e das tarefas que o sujeito desenvolve.

Nesse sentido, ao propor os ciclos de escolarização, é importante destacar, paralelo às fases de desenvolvimento intelectual do aluno, também os estágios de desenvolvimento motor. Por exemplo, o conhecimento de que o desenvolvimento motor apresenta quatro fases: fase motora reflexiva (até 1 ano de idade), fase motora rudimentar (de 1 a 2 anos de nascimento), fase motora fundamental (em diferentes etapas 2-3 anos, 4-5 anos, 6-7 anos), fase motora especializada (7-10 anos, 11 a 13 anos, 14 anos e acima) e o que ocorre em cada um desses estágios, contribui para o planejamento da aula, para a escolha das atividades e o nível de dificuldades de cada uma, no sentido de que o aluno possa experimentar e desenvolver determinadas habilidades motoras, sem que haja prejuízo para a constituição da infância, da representação, através de jogos e brincadeiras e da ludicidade. O que deve ser destacado, no entanto, é que, o fato de haver uma preocupação com a experiência e capacidade motora, não está anulada a ampliação da capacidade intelectual dos alunos

É importante deixar claro, que os aspectos biofísicos dos sujeitos e a adaptação que vão sofrendo no decorrer da sua trajetória, também são conteúdos relevantes e que devem estar no mesmo nível de importância que as demais práticas corporais produzidas pelo homem. Além disso, é indispensável incluir a “história do corpo” como conteúdo a ser tratado. As futuras gerações devem apreender as diferentes concepções de corpo discutidas no contexto da história, da filosofia e principalmente da indústria corporal, no sentido de problematizar e questionar padrões físico/culturais/comportamentais propostos por diferentes setores como o mercado, a mídia e a religião. Do mesmo modo, devem ter claro os efeitos e benefícios do exercício físico e as relações com as condições da existência com a manutenção e a qualidade de vida.

Saúde, qualidade de vida, o corpo no contexto social (da mulher, do homossexual, do transexual, do negro, do índio, dos miseráveis devem contemplar os conteúdos da cultura corporal e ser objeto de análise e discussão na trajetória escolar das futuras gerações. Ao mesmo tempo

compreendemos que também é tarefa da Educação Física promover atividades que tenham como objetivo tanto o desenvolvimento cardiorrespiratório, quanto muscular. Às vezes a escola é o único espaço onde os alunos poderão adquirir o gosto por um estilo de vida saudável e incorporar os exercícios físicos na rotina, mesmo depois de concluir a trajetória escolar.

Taffarel (2009), analisa a contribuição da publicação do *Metodologia do Ensino da Educação Física*, para a área, através de uma releitura, 17 anos após a sua publicação, em uma entrevista em que ela e os demais autores concederam ao Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS) – Laboratório de Estudos Pedagógicos (LAPED) – Escola Superior de Educação Física (ESEF) – Universidade de Pernambuco (UPE), para o desenvolvimento da pesquisa “Coletivo de Autores: a Cultura Corporal em questão”.

Nessa reavaliação, a educadora comenta sobre a sua participação na organização e construção do material, bem como as influências de sua atuação profissional e militância nopolítico e nos movimentos sociais e reafirma sua posição de compreender a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física, defendendo que:

As relações entre atividade física – Educação Física – cultura corporal são uma construção sócio histórica que depende do modo de vida, do modo de organizar os bens materiais e imateriais e isto não pode ser visto isolado a partir de um indivíduo, e muito menos a partir de uma representação, a linguagem, mas, sim, tem que ser encarado historicamente, a partir da totalidade da espécie humana, do gênero humano, a partir da luta de classes (TAFFAREL, 2009, p. 163).

Ao versar sobre o conteúdo da obra, a autora lembra que na construção desta, era um dos consensos entre os autores, a influência da teoria do conhecimento e seu desenvolvimento como categoria da prática para afastar as perspectivas idealistas na construção teórica. Outra conformidade entre os autores, é que os **conhecimentos produzidos sob diferentes abordagens, orientam diferentes práticas pedagógicas**. Apesar desse fato no livro, a própria autora admite a necessidade de um aprofundamento. E nesse quesito defendemos que, quando optamos por uma determinada abordagem, não necessariamente devemos ignorar o conhecimento produzido por outra. E nesse sentido, defendemos a ideia de que pode haver um diálogo entre

diferentes abordagens, que olham para Educação Física sob diferentes ângulos, mas cujos conhecimentos produzidos são válidos e necessários para o ensino da Educação Física.

Nesse sentido, a organização do conhecimento em ciclos foi baseada na crítica à teoria do desenvolvimento idealista, empirista e fundamentada nas concepções da psicologia soviética, desenvolvidas por Luria, Leontiev e Vygosty, sobre formação humana e a aprendizagem. Nesse caso, admitimos a importância da fundamentação dos citados autores para pensar e subsidiar as concepções de aprendizagem e o empenho em ampliar a capacidade intelectual dos alunos. Inclusive, na mesma entrevista, Taffarel (2009) também admite a necessidade de preencher algumas lacunas explicativas no que se refere às proposições metodológicas e aos conteúdos da cultura corporal que alguns estão mais desenvolvidos que outros.

No entanto, todo exposto até agora se refere à necessidade de apreensão do conhecimento elaborado pelas futuras gerações, no caso, o conhecimento da cultura corporal. No entanto, conforme já anunciado em outros momentos do presente trabalho, nossa referência de análise é o conceito de Formação Omnilateral em Marx, que coloca em momentos diferentes o desenvolvimento da capacidade intelectual e física, ainda que haja entre uma dialética entre elas.

Nesse sentido, quando a autora afirma que:

O homem não nasceu praticando esporte, muito menos relacionando esporte com saúde, mas adquiriu, pelo trabalho, pelas atividades as condições de produzir seu modo de vida onde as relações entre esporte e saúde foram se consolidando. Essa relação passa pela relação dos homens com a natureza e com os outros homens na manutenção da vida humana. Aí se constrói a cultura corporal – jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e outras formas que tratamos pedagogicamente na escola (TAFFAREL, 2009, p. 163).

Complementamos que essa todas essas relações histórico-culturais estabelecidas pelo homem ao longo de sua trajetória, se deram mediadas pela sua existência física, que dialeticamente, se relacionam modo de produzir a existência e o forjam como humanos.

Por isso, entendemos que **o objeto de estudo da Educação Física**, para além da cultura corporal, **dever contemplar também o desenvolvimento biofísico dos alunos**, de modo a considerar tanto **o conhecimento**

produzido pelas práticas corporais como os próprios **efeitos dessas práticas no corpo** dos estudantes como imprescindíveis para seu desenvolvimento integral.

Ao admitir a necessidade de aprofundamento colocadas no âmbito da teoria, Taffarel (2009) abre um precedente para que possamos estar propondo então, tanto a reorganização do objeto de estudo da Educação Física – a cultura corporal – como os elementos biofísicos consequentes das práticas corporais – que, em que pese, a formação intelectual, são indispensáveis para a formação plena das novas gerações.

Também na perspectiva de rever a obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*, ao conceder entrevista como uma das autoras do clássico, Prof. Micheli Ortega, também analisa que, quase completando maioridade, a publicação deve ser revista em certos aspectos. Uma das questões levantadas pela autora é o próprio conceito de cultura corporal, que segundo ela

A 'cultura corporal' é uma parte da cultura do homem. É configurada por um acervo de conhecimentos socialmente construídos e historicamente determinados, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem (ORTEGA, 2009, p. 127).

Para a autora, o singular destas atividades – criativas ou imitativas – é que o seu produto não é separado do ato da produção, o que permite ao homem lhe atribuir um valor de uso particular. Nesse sentido, tais atividades são realizadas de acordo como modelos socialmente elaborados, com significados socialmente atribuídos. Disso a autora defende que:

A Educação Física como disciplina escolar, estuda o conteúdo da cultura corporal com o objetivo fundamental de explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressista, superadora da cultura das classes dominantes. (ORTEGA, 2009, p. 128).

A autocrítica que a autora faz é que, na época em que escreveram o livro os autores não esclareceram o suficiente o conceito de Cultura Corporal, por não ser utilizado, com rigor, a categoria trabalho como atividade humana. Disso resultou o equívoco de, segundo ela, o entendimento do que seria a Educação Física, relacionando a expressão corporal como linguagem. À título

de exemplo a autora esclarece que não havia expressão corporal nas atividades dessa área da cultura, uma vez que, quando olhamos um jogo, quem joga – o jogador – nada expressa, nada transmite porque ele está construindo algo que, ao mesmo tempo, está sendo consumido.

Nessa linha de pensamento, em que a autora entende que, atualmente, ela revê a categoria trabalho como indispensável para a compreensão do conceito de Cultura Corporal, dando à este rigor conceitual e metodológico, há a distinção entre movimento e atividade humana. Para tanto, toma como referência a atividade humana como categoria, por esta ser uma explicação do que o homem faz, pois, segundo sua concepção, não é possível falar sobre o “movimento do homem”, visto que ele não se “move à toa”, “isto é um equívoco, porque o homem não se mexe, ele ‘age’” (Idem, p. 128).

É diferente agir do que se mexer. ‘Atividade’ e ‘movimento’ são conceitos diferentes. Quando o homem tem que resolver um problema, ele tem que realizar todo um complexo de atividades para resolvê-lo. As ações que ele realiza e que podem ser vistas de fora, não podem ser reduzidas à simples repetição de movimentos de flexão, extensão, torção, adução, abdução e outras, porque a atividade humana é um complexo de ação, pensamento e emoção, desencadeada por objetivos que não se colocam de fora (ORTEGA, 2009, p. 128).

Na direção do pensamento de Ortega (2009), defendemos também esse complexo de ações que é a atividade humana e que não pode ser reduzida à mera repetição de exercício físicos. No entanto, ignorar que no desenvolver destas atividades há, sim, flexão, extensão, torção, adução, abdução, etc, e não trabalhar tais conteúdos, também parece um equívoco. Nesse sentido, anexo aos conteúdos historicamente elaborados da cultura corporal que devem ser “retraçados e “retransmitidos”, os conteúdos advindos da área biológica são indispensáveis. É importante reconhecer que a abordagem CS, de modo geral, faz referência a essa necessidade, no entanto, a divulgação disso, se faz esporádica em textos pontuais. Em uma perspectiva omnilateral, o peso desse conhecimento deve ser o mesmo do que os outros dispostos em temas como jogos, danças, lutas, etc. Do mesmo modo que, reafirmamos que o objeto da Educação Física, além da cultura corporal, também deve contemplar o desenvolvimento biofísico das novas gerações, relacionando o seu estar no mundo com o trabalho e as consequências dele na condição de vida, isto

porque, para além das razões histórico-sociais, o simples fato de sermos um corpo já justifica tal proposição.

3) Diálogo com outros paradigmas e/ou outras áreas do conhecimento:

trabalhar a favor de um projeto de alcance omnilateral, equivale a colocar no horizonte de a emancipação humana e a liberdade, como indispensáveis no trabalho educativo. Isso implica afirmar que pautamos nossas ações a favor do socialismo, em um primeiro momento, e do comunismo como alternativas ao sistema que usurpa do povo suas condições mais básicas de existência. Para tanto, é preciso que se tenham as condições objetivas – econômicas, sociais e jurídicas – e as condições subjetivas – a capacitação e qualificação da população.

No entanto, passaram-se mais de 170 (cento e setenta anos) desde que Marx, ainda na sua juventude, começou a problematizar e questionar o trabalho e a liberdade na então, incipiente, sociedade capitalista. Seus escritos, com efeito, são fundamentais e contemporâneos para pensarmos os mesmos problemas ainda hoje e, pautados na mesma linha de pensamento, buscar soluções coletivas. No entanto, dadas as condições, contradições e transformações do próprio sistema capitalista, sabemos que temos um longo caminho a percorrer.

Com a intenção de caminhar na direção que nos conduz a um projeto transformador, uma das tarefas é ampliar os horizontes para os diferentes conhecimentos produzidos pelo ser humano, que, ainda que estes, tenham sido produzidos sob diferentes paradigmas. O critério de proximidade deve estar pautado, filosoficamente, na crítica ao sistema, no que se refere ao seu poder de dominação e opressão. Se o conhecimento é produzido para que a humanidade possa dele fazer uso, dialogar com autores que possam estar contribuindo para ampliar nosso entendimento e compreensão sobre temas específicos, só pode contribuir com nossa tarefa.

Assim, consideramos importante para a compreensão do corpo, para além daquele que “age” e produz conhecimento, também aquele que sofre e que é objeto de condicionamento, opressão, violência. Nesse sentido, trabalhar com a Educação Física e não acessar as diferentes concepções de corpo que fundamentaram a história da humanidade, deixa lacunas, para pensarmos as

questões que estão colocadas na contemporaneidade: as diferenças de classe, raça, etnia, religião, sexo e gênero.

Dialogar com Foucault e Nietzsche se torna fundamental para compreendermos determinadas posições e ampliar a reflexão sobre o papel da Educação Física escolar. E nisso não há nenhum prejuízo para a busca da emancipação humana; trazer para o contexto questões que Marx não pontuou na sua vasta produção teórica em nada prejudica os esforços a favor da emancipação humana.

Para argumentar a favor do que pensamos, ou seja, a possibilidade de **a Educação Física fundamentar uma proposta de Formação Humana Omnilateral**, entendemos como indispensável dialogar com Nietzsche e sua concepção de corpo. Para o filósofo, o corpo é “uma comunidade de pulsões”, é corpo vivo, completamente diferente da apreensão religiosa e moral que historicamente a filosofia tem feito do corpo. Nesse sentido, ao questionar justamente a moral sobre o corpo, o filósofo identifica, justamente, o pensamento cristão que interpreta e nega o corpo na sua materialidade. Assim, afirma Nietzsche (2007, p. 69):

Tudo o que pode porvir do estômago, dos intestinos, dos batimentos do coração, dos nervos, da bÍlis, do esperma – todas essas indisposições, essas fraquezas, essas irritações, todos esses casos da máquina, que conhecemos tão mal – tudo isso, um cristão como Pascal considera como um fenômeno moral e religioso e se pergunta se é Deus ou o diabo, o bem ou mal, a salvação ou a condenação, que é sua causa. Ai! Que intérprete infeliz! Como precisa contornar-se e torturar seu sistema! Como precisa contornar-se e torturar-se ele próprio ainda para ter razão!

Nietzsche entende o corpo como um sistema de potências, constituído pela experimentação do devir, da vida. Precisamos compreender como decifrar o corpo como uma espécie de “grande razão”, na medida em que este é ao que chegamos quando buscamos a gênese das explicações morais. Desse modo, a origem do corpo não é o espírito. Em síntese, tudo o que é espiritual é, para Nietzsche, ‘uma linguagem cifrada do corpo’.

Em Além do bem e do mal, ele argumenta: “Os fisiólogos deveriam refletir, antes de estabelecer o impulso da auto conservação, como um impulso cardinal de um ser orgânico. Uma criatura viva, deve, antes de tudo, dar vazão a sua força – a própria vida é vontade de poder” (NIETZSCHE, 2005, p. 19). Assim, Nietzsche reverencia o fluxo, o fluir, a multiplicidade, em contraposição

com a fixidez. Viver, para Nietzsche, então, de acordo com Cardim (2009, p. 76) é:

Inventar, interpretar, avaliar, pesar. Se damos às costas à vida, ao corpo e ao mundo em prol do mundo das ideias do estilo platônico ou em mesmo em benefício de um mundo ainda por vir, trata-se de compreender, que, neste momento, negamos a pluralidade infinita das interpretações possíveis. Damos assentimento a uma interpretação -platônico-cristã- que paulatinamente se tornou única.

E para ressaltar a importância da concepção de Nietzsche na perspectiva de pensar e entender o corpo na sua organicidade, citamos: “O nosso próprio ser diz ao Eu: ‘Experimenta dores! E sofre e medita em não sofrer mais; e para isso, deve pensar. (NIETZSCHE, 2002, p.49).

Nesse momento, dialogamos com Nietzsche, com a intenção de trazer para o contexto a necessidade de pensar o corpo também em sua dimensão material, orgânica e com o qual existimos no mundo e que precisamos sim de determinadas habilidades motoras e para o qual queremos saúde e compreensão do seu funcionamento. Não é possível reduzir a função da Educação Física escolar exclusivamente à “reflexão” sobre a cultura corporal. É preciso que essa disciplina, tão importante à formação humana, assuma a responsabilidade também pela experimentação dos movimentos, todos, que são produto da nossa existência no mundo, mas que a sua realização enquanto trabalho precisa sim de uma técnica de realização, como todo trabalho.

Desse modo, pensamos que compete à Educação Física assumir a responsabilidade de pensar de forma mais séria e planejada a experiência motora no processo de escolarização, sob pena de ver essa disciplina, indispensável à formação e emancipação do sujeito, devido a todas as mudanças que estamos sofrendo nas políticas públicas, cair no conservadorismo e pragmatismo da educação na sociedade capitalista, correndo o risco, inclusive, de ser banida do currículo.

Apesar dessas “ressalvas” sobre a abordagem Crítico-Superadora, o tocante à sua teoria e o que a faz ser a mais completa no sentido de buscar a formação omnilateral e, com isso, ter a emancipação humana como perspectiva possível para uma sociedade mais justa, é **a evidente fundamentação nas teorias marxistas e a identificação e tomada de**

posição pela classe trabalhadora. Além disso, o trato com o conhecimento ajusta-se ao materialismo histórico e dialético, de modo a privilegiar a totalidade, o movimento, a mudança qualitativa e a contradição. Assim, o conhecimento é historicamente produzido e, de forma espiralada, vai ampliando a referência do pensamento do aluno e, de acordo com nosso entendimento, a experiência motora, bem como o trabalho intencional na perspectiva da aptidão física contribuem com esse processo.

Concordamos com os autores, por exemplo quando argumentam que:

Para o bom desempenho do jogo é fundamental que as atividades corporais, as habilidades e o domínio da técnica de cada jogador (levantador, sacador, receptor, defensor, etc.), se relacionem, não na reduzida ideia de equipe ou conjunto somente para vencer, mas sim, na perspectiva da compreensão das múltiplas determinações no desempenho de um jogo (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 42).

Do mesmo modo, compreendemos que é imprescindível, conforme o próprio grupo anuncia, que, na perspectiva da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal e, de acordo com os próprios autores:

É patrimônio da humanidade que precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos da escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana? (Idem, p. 43)

Mas também é condição para a emancipação humana o desenvolvimento de todas as capacidades dos indivíduos, inclusive física, corporal, no sentido orgânico e sócio histórico que a Educação Física permite.

Diante do que vimos discutindo até aqui - do modo como a crise política afeta diretamente a escola e nela deposita seus propósitos de reproduzir seus conceitos e pensamentos sobre a organização social; das diferentes concepções que nascem desses momentos de acirramento de forças antagônicas no bojo da sociedade, e como isso explicita-se na teoria e na prática pedagógica; da análise do papel da Educação Física nesse processo; e da percepção de como e por que a realidade apresenta-se dessa forma - necessitamos um olhar mais atento aos paradigmas de educação que, historicamente, serviram de inspiração ao nosso modelo de educação, de modo a apropriar-nos de subsídios que esclareçam por que razão a educação, no aspecto geral, e a Educação Física - nosso objeto de análise - apresentam

um histórico de crise, cuja consequência está na formação da classe trabalhadora.

5.2 Possibilidades

Como vimos, a Educação Física é um componente pedagógico previsto no currículo escolar e cuja prática, historicamente, tem sofrido alterações que acompanham as transformações políticas e sociais do nosso tempo. Se, em um primeiro momento, a Educação Física era pensada a partir de propósitos profiláticos, morais e culturais, cujo foco era a manutenção da saúde e da aptidão física, hoje, percebemos que houve um descolamento teórico-científico e que compreende a Educação Física a partir de outros paradigmas, como o sócio-histórico e o cultural, por exemplo.

Nesse sentido, identificamo-nos no campo das teorias críticas da educação e da Educação Física, para argumentar a favor de uma teoria cujo propósito seja a transformação radical da sociedade.

Partindo desse pressuposto, é importante esclarecer que a concepção de educação que fundamenta este trabalho **está vinculada à teoria marxiana e visa a uma sociedade mais justa, humana e igualitária, entendendo que, para tanto, são urgentes a formação e a qualificação da classe trabalhadora.**

O grande desafio, de certa forma, é a formação de uma nova consciência dos indivíduos, cuja visão de mundo esteja alicerçada nas condições materiais da sociedade. No entanto, como afirma Suchodolski (1974, p. 46): “La formación de esa nueva conciencia no habia de ser, portanto, el fruto exclusivo de la educación intelectual, el resultado de una instrucción em qualquer modo ampliada, sino que había de ser sobre todo el resultado de las experiencia de la acción acometido pelos obreiros”.

Dentro das experiências a que Suchodolski refere-se está a luta prática por uma sociedade mais justa. O autor cita Marx (1961) e lembra que o comunismo não é um ideal que deve ser perseguido, mas é o movimento concreto que nasce do atual estado de coisas. E, para mudar este quadro sombrio, é preciso que os indivíduos compreendam a realidade, através da prática revolucionária.

O princípio da *prática revolucionária* está baseado na ação dos homens em situações concretas: o trabalho combinado com a educação. Dessa forma, a educação intelectual e a educação moral, articuladas com as condições sócio-históricas, é que podem garantir às novas gerações a possibilidade de uma transformação social.

Isso significa que, conforme Suchodolski (1974), este que consideramos o “princípio da aliança da prática revolucionária” tem de ter claro que nem a formação moral, nem a formação intelectual pode realizar-se em um contexto distanciado da formação dos alunos e precisa estar enleado com as suas condições concretas de vida. Daí que o autor defende que:

(...) la tarea esencial de la educación intelectual, pues, es la transformación de la capacidad de comprensión del mundo, gracias a la cual es posible actuar eficazmente sobre él, la formación de la conciencia social e individual de tal manera que se libere de las quimeras y las ilusiones que se arraigaron en ella como resultado de la anterior vinculación de la educación con los privilegios de las clases dominantes (SUCHODOLSKI, 1974, p. 48).

Do mesmo modo que a educação moral não é, conforme Marx (2013), um movimento para “regular” a vida íntima dos indivíduos, mas integrá-los às situações concretas da existência.

Suchodolski (1974) lembra que, segundo o pensamento de Marx, o homem vive sempre colocado em situações de escolhas e, ainda que seja um produto das relações sociais, pode decidir a vincular-se a um caminho ultrapassado ou ajustar-se com novas possibilidades. Destarte, ele afirma: “Partindo de este critério, el aspecto esencial de la educación moral estriba en la participación del hombre en la lucha por el progreso histórico, llevado a cabo mancomunadamente con los demás individuos” (SUCHODOLSKI, 1974, p. 49).

Assim, a união da educação intelectual e moral com a ação dos homens em situações concretas, “con la perspectiva de la revolución socialista a la cual dicha acción había de servir” (Idem, p. 50) é o que constitui o trabalho como princípio educativo.

Contudo, ainda que, para Marx, a formação articulada com o trabalho seja a melhor maneira de vincular a instrução com a vida prática, no seu entendimento e de acordo com os princípios propostos por Robert Owen para a educação e o desenvolvimento do trabalho no sistema fabril, **Marx (2013)**

afirma que o embrião da educação do futuro para todas as crianças é a união do trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, sendo essa a única maneira de formar indivíduos plenamente desenvolvidos.

É nesse sentido que defendemos a necessidade de olhar o corpo em suas múltiplas dimensões e que a abordagem Crítico-Superadora - analisada através das seguintes categorias: 1) Projeto Histórico, definido pela base filosófica, a partir da qual constrói sua teoria e que aponta para a transformação da sociedade; 2) As opções epistemológicas em que define o que é Educação Física e qual a função social da Educação Física escolar e 3) os objetivos propostos ao ensino da Educação Física - **é a proposição teórica mais avançada e mais consistente, para fundamentar um projeto de formação omnilateral.**

Entretanto, ainda que as opções epistemológicas sejam afinadas com a lógica dialética, compondo o Materialismo Histórico e Dialético como possibilidade de chegar à essência dos fenômenos, ultrapassando sua aparência, conforme esclarece Chepotulin (1982), entendemos que é possível que a referida abordagem **1) amplie seu leque conceitual, no que se refere à concepção de currículo, deslocando o objetivo de “ampliar a capacidade teórica dos alunos, para “desenvolver os alunos em suas múltiplas dimensões”** 2) **Aprofunde os conteúdos da cultura corporal que devem ser trabalhados nos diferentes ciclos de escolarização, propondo que, para além dos jogos, danças, ginásticas, lutas, atividades circenses, etc., também os conteúdos advindos da biologia/fisiologia sejam oferecidos aos estudantes, no sentido de que possam compreender o que ocorre com o corpo antes/durante/depois da realização de atividades/exercícios; amplie o objeto da Educação Física: além de retratar e retransmitir os conteúdos da cultura corporal, deve haver a preocupação em desenvolver a dimensão física dos estudantes, como uma das premissas da formação omnilateral; reelaborar os ciclos de escolarização, incluindo, para além das etapas da evolução do pensamento, também os estágios de desenvolvimento motor para que o professor possa ter segurança do que pode esperar dos alunos diante de diferentes tarefas.** 3) **Isso implica em que a abordagem deixe margem para diálogo com diferentes paradigmas, entre eles os conhecimentos produzidos na área da biologia, fisiologia,**

aprendizagem motora; além destes, uma aproximação com autores que desenvolveram temas não tratados diretamente por Marx como as concepções de corpo, são fundamentais para explicar demandas atuais como as diferenças (sociais, raciais, étnicas, de sexo, religião e etnia). Nos referimos especificamente ao que Foucault produziu sobre o corpo (relações saber/poder) e o que Nietzsche acrescenta para pensarmos o corpo enquanto produto e produtor de cultura e enquanto estrutura viva, pulsante.

Compreendemos que os aprofundamentos supracitados visam contemplar os conteúdos da pedagogia socialista: ensino intelectual, ginástica e formação politécnica.

Makarenko (2012), que desenvolveu seu trabalho político-pedagógico junto aos órfãos, crianças abandonadas e delinquentes, no contexto da União Soviética de 1917, devastada pela miséria, pela fome e pelas guerras, organizou e dirigiu colônias e comunas, que tinham como objetivo *a formação do homem soviético*.

Para tanto, através da conjugação trabalho, educação e disciplina, objetivando a educação social, é que o pedagogo visava à formação no cidadão omnilateral. Havia a preocupação com a criação de um coletivo disciplinado, cuja direção era exigir o máximo dos educandos e respeitá-los ao extremo.

Um dos argumentos utilizados por Makarenko (2012), para defender esse fio condutor do seu trabalho era: **“Eu exigia a educação de um ser humano resistente e forte, capaz de executar os trabalhos mais desagradáveis e trabalhos tediosos se eles são requeridos pelo interesse do coletivo.** (MAKARENKO, 2012, p. 153).

De modo geral, os Poemas Pedagógicos apresentam argumentos explícitos sobre os princípios pedagógicos defendidos pelo pedagogo e que buscavam, na Rússia pós Revolução de 1917, a formação do homem omnilateral. Nesse contexto, os programas educacionais desenvolvidos pelo pedagogo ucraniano tentarão seguir as orientações de Marx, expostas no Primeiro Congresso da Internacional Socialista e que constituem a espinha dorsal do pensamento makarenkiano: **educação intelectual, educação**

tecnológica e educação corporal. É nesse cenário que nasce a *pedagogia socialista*.

No bojo de sua pedagogia, **tanto o trabalho intelectual, quanto o físico**, fazem parte de um mesmo propósito: **contribuir para a formação do ser humano**. Daí que **o trabalho físico é uma outra face para a constituição da consciência social, na medida em que não há diferença entre trabalho físico e intelectual, sendo que os dois são importantes para a formação humana:**

Seria falso acreditar que na educação para o trabalho desenvolve-se unicamente os músculos, a vista, o tato, a destreza manual. **O desenvolvimento físico produzido pelo esforço muscular tem, sem dúvida, grande importância e constitui elemento de valor indispensável na cultura física, mas a utilidade principal dessa educação está no desenvolvimento psíquico e espiritual do indivíduo.** Esse desenvolvimento espiritual, originado por um trabalho harmônico, deve constituir a qualidade que distingue o cidadão de uma sociedade sem classes do cidadão de uma sociedade classista (MAKARENKO, 1981, p. 58-59).

Do mesmo modo, Suchodolski (1974) reafirma que o objetivo da educação socialista, além do desenvolvimento físico, mental, moral e estético, é a definição da finalidade da proposta de educação, a qual seria a confluência dos interesses sociais com os interesses individuais.

É nesse sentido que trabalhar **também** a aptidão física, o desenvolvimento motor e/ou buscar a manutenção da saúde deixa de ser objetivo de prepara o homem “forte e empreendedor, apto a assumir seu posto na sociedade capitalista” e **passa a ser o desenvolvimento de uma das lateralidades do humano, que não tem um fim em si mesmo, senão, só faz sentido quando integrado a um conjunto de valores maiores, haja vista que não somos só espírito!** “(...) hemos señalado, asimismo, que este proceso depende a la vez del progreso socioeconómico y tecnológico, promovido por una política social consciente y planificada y de la preparación de los individuos para participar en esa nueva realidad objetiva en la cual han de vivir” (SUCHODOLSKI, 1974, p. 120).

Por isso, o autor argumenta que as “subdivisões” realizadas nos objetivos da educação socialista facilitam o desenvolvimento do trabalho pedagógico, mas que tais aspectos só fazem sentido quando houver o

entendimento que estes devem preparar o sujeito para trabalhar a favor da coletividade. Pensando dessa forma, o filósofo argumenta:

Somos conscientes de que, por ejemplo, la educación física se asigna la realización de ciertos fines específicos, pero que la consecución de estos fines, sirve para algo más importante si cabe, pues, mediante la educación física queremos alcanzar la salud y la eficiencia corporal por cuanto ello permite a su vez conseguir otros valores, así, por ejemplo – como algunos lo afirman – armonizar la psique humana de acuerdo con el axioma que reza: mente sana em un cuerpo sano; la educación física permite – segun otras personas – lograr la satisfacción personal y la alegría de vivir (SUCHODOLSKI, 1974, p. 121).

É nesse sentido que se constrói o que poderíamos chamar de gênese da educação comunista. Dangeville (1978) fez uma espécie de “síntese universal”, em que destaca as medidas que tendem para uma formação omnilateral, na qual o ensino deve ser combinado com o trabalho produtivo, a fim de vencer a oposição entre trabalho intelectual e trabalho corporal, de modo que, desde a infância, o homem seja iniciado tanto no trabalho físico, quanto no espiritual:

Isto supõe que as tarefas corporais penosas deixam de ser desprezadas e que nos apropriemos dos conhecimentos, capacidades e de um saber-fazer práticos em todos os ramos da atividade. (...) **Em oposição à unilateralidade da educação iluminista das classes privilegiadas do passado, a combinação do trabalho produtivo e intelectual dará, além disso, uma higiene do corpo, criando uma estética que transfigurará ao mundo material nem como o espiritual, dando um impulso natural às forças humanas de todo o gênero** (DAGENVILLE, 1978, p. 148).

A título de exemplo, trouxemos a organização cubana para a área da Educação Física, por ser uma experiência contemporânea e um modelo mais próximo do que conhecemos como o modelo de sociedade na perspectiva socialista.

A Educação Física em Cuba está associada à área da Cultura Física, sendo que ambas figuram no INDER (Instituto Nacional de Desporto, Educação Física e Recreação), órgão público responsável pelo desenvolvimento do esporte em todos os âmbitos e tem como objetivo, inicialmente, o desenvolvimento da Educação Física, desporto e recreação da população. No entanto, existe uma tendência nacional para o esporte de rendimento e a Educação Física escolar representa a base desse processo (MEDEIROS, 2009).

Nessa pirâmide que objetiva o esporte de rendimento, segundo Medeiros (2009), logo acima das escolas comuns, existem as *Escuelas de Iniciación Deportiva* (EIDE), que abrigam os talentos identificados na escola básica.

O Sistema Cubano de Cultura Física e Desporte, instituído pelo Decreto-Lei, nº 67, estabelece em seu artigo 85 que: “O *Instituto Nacional de Desporto, Educación Física e Recreación* (INDER) é a entidade encarregada de dirigir, executar e controlar a aplicação da política do governo, no que diz respeito aos programas esportivos e à Educação Física” (MEDEIROS, 2009, p. 942-943).

Dentre as resoluções do INDER, está a de nº 24, que entre outras coisas, resolve: “(...) instruir o Sistema de Cultura Física e Esportes como único instrumento de trabalho para reger esta atividade no país” (Idem, p. 943); além disso, decide prever na formação de professores o estudo do referido sistema, manter um grupo de trabalho permanente, cuja responsabilidade será de atualizar e organizar o Sistema. Entendemos que tais procedimentos demonstram a importância e valorização do desporte e cultura física para o povo cubano.

Junto aos anexos das resoluções do INDER, está a definição de que:

O Sistema como um conjunto de elementos da cultura física e de esportes que contribui para o bem-estar físico e moral e para a promoção da saúde, além da elevação da ‘maestria desportiva’ e do aproveitamento do tempo livre e da formação da personalidade comunista (Idem, p. 943).

Conforme a autora, também no citado texto, existe a preocupação com os conceitos gerais do Sistema, em que é possível encontrar a distinção entre Cultura Física e Educação Física. Assim sendo, *Cultura Física* é definido como:

É uma parte da cultura da humanidade que expressa valores individuais da Cultura. Seu conteúdo específico se fundamenta no uso racional que dá ao homem a sua atividade motora com a finalidade de contribuir para a otimização do seu desenvolvimento e do seu rendimento motor para enfrentar com êxito as tarefas individuais e sociais, o que repercute diretamente na qualidade de vida (INDER, 1991, apud MEDEIROS, 2009, p. 942).

Do mesmo modo, Educação Física é definida como:

(...) uma atividade na qual estão presentes todas as premissas inerentes ao processo pedagógico que garantem a formação de hábitos e habilidades [...] a assimilação de conhecimentos teóricos e desenvolvimento das qualidades físicas que, em conjunto, definem notadamente a capacidade de trabalho do homem.

Medeiros (2009) chama a atenção para a seguinte situação: as definições de “Cultura Física” e Educação Física, estabelecidas pelo Instituto cubano, em sua base teórica, aproximam-se muito da abordagem que conhecemos no Brasil como “Tradicional”, amplamente criticada pelo Coletivo de Autores (2009), conforme expomos em diversas passagens do presente trabalho.

Outro fator que deve ser levado em consideração é a prioridade dada pelas políticas públicas à chamada “mastría desportiva”, que, conforme Medeiros (2009, p. 944), “nada mais é do que a busca pela supremacia esportiva que ocorre desde os primeiros anos da Revolução e que levou o país a dividir espaço nos pódios olímpicos com grandes potências da economia”. A autora chama a atenção ainda para outro aspecto a ser considerado: a formação da personalidade comunista. A difusão desses valores é divulgada desde os primeiros anos de escolarização, e, mais tarde, o Marxismo e o Leninismo são apresentados em forma de disciplina no currículo escolar. Disso é possível perceber que o pensamento crítico está em todo o projeto de escolarização e não apenas na Educação Física.

A autora destaca ainda que, desde a definição de Educação Física, aparece a questão do desenvolvimento das qualidades físicas, associada à ideia da capacidade de trabalho do homem.

Nesse sentido, não há como não contextualizar as generalizações desenvolvidas pela abordagem Crítico-Superadora, que relacionam o desenvolvimento da aptidão física, do desenvolvimento motor e da promoção da saúde com o desenvolvimento e manutenção da sociedade capitalista.

Sendo assim, vale destacar o pensamento de Medeiros (2009, p. 945), com o qual concordamos:

Se escaparmos da percepção do humano como máquinas de produzir trabalho mecânico e adotarmos a ideia que permeia as abordagens marxistas de que o trabalho é a condição indispensável da existência dos homens, podemos entender a expressão ‘capacidade de trabalho do homem’, que aparece na definição de Educação Física, a partir de um outro ângulo de visão. Ou seja, o trabalho não é visto como uma categoria de cunho ideológico decorrente das reflexões relativas à dicotomia capital/trabalho, mas no sentido genérico, isto é, como atividade, através da qual, o homem modifica o mundo, a natureza, de forma consciente e voluntária para satisfazer suas necessidades básicas.

Também é interessante mencionar como ocorre a organização da Educação Física nos Ciclos de Aprendizagens. No exemplo mencionado por Medeiros (2009, p. 946), destacamos o Programa para o 1º Ciclo, que corresponde, segundo a autora, da primeira à quarta série do Ensino Fundamental, ou, pela nossa atual Legislação, do primeiro ao quinto ano. Assim, cada série/ano apresenta um programa detalhado, que contém explicações sobre as características dos alunos, os objetivos, o plano temático da disciplina, com previsões de dias letivos e carga horária, os conteúdos e as orientações metodológicas.

No caso do primeiro ano, após classificar os alunos na faixa etária aproximada de seis anos, as particularidades da criança devem ser observadas, para que o professor possa organizar seu trabalho. Assim, de acordo com Medeiros (2009, p. 946-947), neste aspecto, são destacadas a coluna vertebral e a incompleta ossificação do esqueleto, o que dá grande flexibilidade. Nos momentos que se seguem, o texto deixa claro que, nessa etapa, o processo de maturação do sistema nervoso influi na atividade que a criança realiza, o que reflete na atenção e na cognição. Ainda discorrendo sobre o sistema nervoso, o programa em questão trata do trânsito dos processos psíquicos involuntários para voluntários, aborda também a percepção, a memória, o pensamento, a linguagem, como importantes para a aprendizagem da criança.

Na continuidade da apresentação do Programa para o primeiro ano, a autora destaca a importância dada às ações motrizes que visam a melhoria da capacidade de rendimento físico e o desenvolvimento das habilidades motoras.

É, pois, nesse sentido, que defendemos ser necessário haver uma ampliação no conceito de Educação Física, no sentido de não ignorar os seus aspectos motores/biológicos e redefinir seus objetivos, de modo que o tempo pedagógico necessário para a aprendizagem contemple os aspectos motores e técnicos, tanto quanto os aspectos históricos e sociais dos conteúdos trabalhados.

Advogamos a favor dessa consideração, lembrando o que Marx considerou como conteúdo da educação socialista, anteriormente citado, mas

que entendemos haver necessidade de mencionar, tal como aparece no texto das *Instruções*: “Por ensino entendemos três coisas: Primeiro ensino intelectual; **Segunda: educação física dada nas escolas e através de exercícios militares (...)**” (MARX , 1847-1848, apud MANACORDA, 2010, p. 48)

É sob esse ponto de vista que a escola Cubana se e é organiza sob esse ponto de vista que argumentamos a necessidade de ampliar conteúdos propostos pela abordagem Crítico-Superadora.

É, portanto, nesse sentido, que pensamos e defendemos o objetivo e a tarefa da Educação Física escolar. Obviamente que não queremos comparar o Sistema de Ensino cubano ao nosso, mas nos pautamos em um projeto que se identifique com uma Formação **ampla** do ser humano, a Educação Física deve fundamentar o desenvolvimento motor, a aptidão física e a promoção da saúde, sim, projeto esse **articulado com o desenvolvimento do pensamento crítico**. O que defendemos é que uma coisa não nega a outra. Isso posto, exige um programa articulado em escala específica, dentro dos conteúdos da própria Educação Física e - em escala geral - na relação da Educação Física com as demais áreas do conhecimento.

No atual quadro em que se encontra a educação pública no Brasil e sabendo que a omnilateralidade só se realiza em uma sociedade cuja diferença de classes tenha sido superada, concordamos com Marx quando ele diz que, neste caso, não é possível primeiro formar o cidadão emancipado, senão partir de onde estamos. E a sociedade, como se apresenta, vive seu momento de grandes contradições, em que a educação pública está no quadro de políticas a serem negociadas com o setor privado e a Educação Física tem-se apresentado como conhecimento dispensável do currículo escolar.

Colocamos a **Formação Omnilateral** como um objetivo a ser alcançado, mas que - sem a luta diária para desconstruir o sistema social injusto, dominado por uma elite classista, que não economiza esforços para manter seus privilégios - não se efetivará.

Se o nosso interesse é promover, junto com os trabalhadores, um sistema econômico baseado na propriedade social e não na propriedade privada, muito trabalho haveremos de ter pela frente. Se buscamos uma Educação Física que, juntamente com outras áreas do conhecimento, tenha o

compromisso com a formação integral do ser humano, é preciso ter claro que não será com esse modelo de escola, tampouco com esse modelo de educação que conseguiremos. A única mudança possível de se fazer dentro do sistema é qualificar e instrumentalizar os trabalhadores, de modo que estes possam agir de forma organizada no interior da sociedade.

Nessa perspectiva, apresentamos como possibilidade do que estaria ao nosso alcance neste momento histórico de propor, a nível de unidades de ensino, para trabalhar **na perspectiva da emancipação**, visto que, não se configura um *ideal* a ser perseguido, mas como parte do que buscamos como prática revolucionária.

É nesse sentido que acreditamos que a Educação Física - com o suporte da abordagem Crítico-Superadora, levando em consideração os conceitos de omnilateralidade e dos conteúdos de uma educação socialista, amplamente tratados neste estudo - tem possibilidades de construir um projeto na perspectiva da formação integral. Salientamos que corroboramos com a construção teórica proposta pela abordagem do Coletivo de Autores estudada aqui e compartilhamos da visão marxiana de sociedade, da emancipação humana como objetivo a ser perseguido, de projeto histórico que aponte uma sociedade mais justa. As observações traçadas neste trabalho têm a intenção de ampliar as possibilidades pedagógicas da abordagem crítico-superadora como referência teórico-metodológica para o ensino da Educação Física.

6 Considerações Finais

Uma das tarefas do sujeito em seu processo de emancipação, além do pensamento crítico, no que diz respeito às relações do homem consigo mesmo, com os outros e com modo como produz a existência e a resistência intransigente contra qualquer forma de opressão e exploração, é a autorreflexão. No momento em que buscamos, através das nossas ações, do nosso trabalho, um mundo melhor e mais justo, a todo momento, precisamos ver e rever onde estamos e aonde queremos chegar, e se o percurso que estamos traçando é o mais adequado.

É nesse sentido que buscar argumentos que justifiquem a Formação Humana Omnilateral como um dos processos de formação capazes de conduzir o homem à plenitude de todas as suas potencialidades e o papel da Educação Física escolar nesse decurso exige um olhar rigoroso para a disputa travada no âmbito da sociedade capitalista e que se explicita, de modo geral, nas teorias pedagógicas.

Considerando que a proposta do presente trabalho é disponibilizar aos leitores - em especial aos professores em formação e os professores já efetivados nas redes de ensino - o vigor de uma proposta transformadora ao ensino da Educação Física escolar, necessitamos, neste momento, fazer uma síntese do que foi exposto.

Nesse sentido, é preciso destacar que a presente pesquisa foi realizada em um momento de grandes transformações e contradições no cenário político, econômico e social.

O impeachment da presidenta eleita Dilma Roussef constituiu fator fundamental para colocar em ação uma agenda neoliberal, organizada por setores conservadores da política nacional, estrategicamente colocados nos espaços de poder. Inegavelmente, tal crise agravou o antagonismo e o acirramento da luta de classes.

Saímos de um período de quatorze anos de tentativas - ainda que lentas e questionáveis em muitos aspectos - fortalecimento da democracia, com investimentos em saúde, educação, com políticas e ações afirmativas buscando, ao menos, tentar equiparar algumas desigualdades históricas e dar oportunidade de acesso a um público historicamente à margem das políticas

sociais. Deu-se fim, prematuramente, a um governo com “viés” à esquerda e que buscava, dentro dos limites impostas pelas desigualdades sociais, debater com a sociedade os rumos da educação. Nessa linha de pensamento, foi amplamente construído o Plano Nacional de Educação – PNE – que contou com a participação de profissionais, especialistas da área e sociedade em geral e estava-se, nessa mesma perspectiva, construindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, o processo de construção dessa última perdeu o seu caráter participativo e está a cargo de políticos e técnicos, instituindo decisões de gabinete. O que temos observado, então, é um movimento de absoluto retrocesso, que inaugura uma era de entreguismo do serviço público do Brasil à iniciativa privada.

Freitas (2017) alerta que o que está ocorrendo atualmente no Brasil é uma reforma empresarial da educação, iniciada, segundo ele, em 2006, com a criação do movimento “Todos Pela Educação”. O governo está desenvolvendo sua política através de emendas e portarias, implantando uma proposta de educação derrotada pelo voto popular, e que altera, unilateralmente, regras instituídas sob a coordenação de gestores e técnicos, evitando, assim, que os profissionais da educação sejam também os interlocutores das políticas implantadas pelo MEC.

Esse quadro de retrocesso que vivemos na educação pública impacta, em todos os sentidos, o “chão” da escola pública e a educação oferecida aos alunos oriundos das classes populares.

No que concerne à Educação Física, especificamente, além dos problemas historicamente enfrentados pela área, como a desvalorização em relação às demais disciplinas – aspecto explicado pela dicotomia teoria versus prática, educação intelectual versus educação corporal - há ainda uma falta de consenso sobre o conhecimento a ser tratado nas aulas e proposto no âmbito do currículo escolar e, principalmente, há uma carência de planejamento trans ou interdisciplinar, em que os conhecimentos teórico-científicos produzidos na área possam fundamentar o trabalho pedagógico do professor de Educação Física. Ou seja, ainda que tenhamos um expressivo número de pesquisa e publicações referentes à Educação Física escolar, pode-se afirmar que há um abismo, entre teoria e prática.

Para entender esse cenário de múltiplas contradições, foi preciso relacionar aquilo que se pensa e se explica sobre Educação Física, com o que se pensa e se explica sobre educação, e é da realidade concreta que extraímos os dados e os argumentos expostos e defendidos neste trabalho.

O primeiro aspecto que levantamos é a unilateralidade com que é proposta a educação nestes tempos sombrios: a conjuntura atual vai esboçando um quadro em que o acesso à educação, em sua forma plena, volta a ser uma prerrogativa das classes dominantes; às classes populares fica destinada uma formação técnica, voltada à atuação no mercado de trabalho. O resultado disso, é, sem dúvida, o agravamento das desigualdades sociais e das condições de existência da classe trabalhadora.

Assim, para entender o que dizem as teorias da educação e o eterno conflito teoria versus prática, lançamos mão da análise de Saviani (2013) sobre a materialidade da educação. Ainda que o objeto, o produto e atividade fim da educação seja “não material”, não podemos negar que a ação educativa ocorre em condições materiais determinadas. Dessas condições, Saviani (2013) destaca três grandes problemas que ocorrem, como ele expressa, na “materialidade da escola”: a) a falta de um Sistema Nacional de Educação; b) problemas organizacionais resultado da dicotomia teoria versus prática; c) uma descontinuidade do trabalho educativo, consequência da opção por sucessivas gestões, de uma política de governo para a educação, em detrimento de uma política de Estado.

Com todas essas fragilidades, pensamos na dificuldade em estabelecer, na perspectiva histórico-crítica, objetivos a curto, médio e longo prazo à educação, além da questão ideológica propícia para reproduzir a visão de mundo da classe dominante. Prova disso é o modo como o atual governo serve-se da educação, através da legislação, para consolidar uma política de caráter meritocrática e neoliberal.

Esse aparelhamento da escola pelas classes dominantes, utilizada a fim de divulgar e consolidar seu pensamento como algo naturalizado no interior da sociedade, já se efetivava, historicamente, nas relações entre educação e política que, a rigor, estabeleciam os nexos entre as teorias educacionais e pedagógicas e consolidavam-se através do trabalho pedagógico.

Isso posto, analisamos, ainda que brevemente, as teorias que circulam na escola. De raiz escolanovista, hoje, é divulgado um pensamento descrito por Duarte e Martins como “aprender a aprender”, entendido pelos autores como uma concepção “idealista” de educação, não com referência às ideias de cunho pedagógico, mas que se manifesta na ausência de perspectiva de superação do capitalismo e entendendo os problemas sociais como frutos de “mentalidades errôneas”, levando a crer que novas ideias, através da educação, poderiam superar os problemas sociais. O entendimento desse referencial remete-nos a um histórico do pensamento pedagógico brasileiro, cujos acontecimentos nos conduzem a entender o modo como encontra-se a educação escolar hoje.

Com isso, conseguimos visualizar como as teorias tradicionais consolidaram-se no pensamento pedagógico brasileiro e vestiram uma nova “roupagem”, a partir de referências da área da Psicologia, que não se concretiza de modo efetivo em mudanças na educação escolar e, ainda, agrava o quadro de uma formação unilateral.

Essa conjuntura que fortalece a divisão social do trabalho é a mesma em que está inserida e que pensamos a Educação Física escolar. No que diz respeito, então, às análises sobre as proposições teóricas da Educação Física escolar, cuja referência foi de Silva (2011), destacamos aquelas propostas por Taffarel (1997), as quais vislumbraram a tentativa de sistematizar a Educação Física no Brasil.

Para tanto, traçamos o percurso histórico da Educação Física no Brasil e as concepções que a fundamentaram antes e depois do movimento renovador que iniciou em torno dos anos 1980.

Assim, foram destacadas as abordagens teóricas que, de acordo com Silva (2011), apresentam possíveis elementos superadores da concepção hegemônica biologicista da Educação Física. São elas: Desenvolvimentista, Saúde Renovada ou Promoção da Saúde, Construtivista, Crítico-Emancipatória e Crítico-Superadora.

Entre todas as proposições teóricas analisadas, aquela que apresenta uma maior identificação com uma concepção de Formação Omnilateral, não só pela concepção de formação, mas também pela defesa de um projeto histórico

transformador, que busca a superação do capitalismo, é a abordagem Crítico-Superadora.

Entretanto, identificamos, não só pelo número significativo de produções sobre o assunto, mas também pela experiência da pesquisadora na escola pública, como docente, coordenadora pedagógica e mais recentemente como supervisora de estágio em Ensino Médio do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, o modo como a Educação Física está organizada sendo oferecida aos alunos. Além disso, no que se refere à Legislação, há uma grande diferença de tratamento em relação às demais disciplinas e agora uma desvalorização diante da flexibilidade da sua oferta no Ensino Médio. E o que se observa é que a Educação Física é o elo mais fraco na fragmentação do ensino, e o entendimento de que teoria e prática são dois conceitos antagônicos sobre o mesmo assunto. Daí que surge o famoso “largobol”, a falta de um planejamento específico e progressivo, um “abandono” do trabalho motor nos anos iniciais e no ensino fundamental, a concepção de Educação Física como um “momento de recreação” e uma divulgação, ainda que de forma não consciente, de que o conteúdo da Educação Física não é importante para a formação.

Assim, a Educação Física acontece desprovida de sentido e significado, cada vez perdendo mais espaço, como face importante da formação humana. Fica evidente o caráter unilateral expresso na concepção de homem, educação, projeto histórico e trato com o conhecimento das diversas abordagens.

Apesar disso, encontramos na Proposta Crítico-Superadora a única abordagem cujo projeto de sociedade é afim a uma proposta de formação comprometida com a transformação radical da sociedade.

No entanto, ainda que o referencial teórico que compõe sua base filosófica seja resultante de uma concepção histórica e materialista da sociedade, encontramos alguns “limites”, para que se possa pensá-la em uma perspectiva omnilateral.

A obra que constitui a abordagem é o Clássico Metodologia do Ensino da Educação Física, formado por um grupo que se autodenomina Coletivo de Autores. Publicada no ano de 1992, representa uma ruptura com uma visão biologicista e mecanicista que vigorava até então, trazendo na sua base

filosófica o materialismo histórico e dialético, para pensar a educação, a Educação Física e a sociedade.

Em linhas gerais, o pensamento desenvolvido pelos autores é o que representa de mais avançado no campo teórico da Educação Física escolar. Não obstante, para pensar a questão da omnilateralidade, destacamos um ponto, digamos, “nevrálgico” da referida abordagem: o modo como ela se denomina e se reduz a uma “reflexão pedagógica”, em torno do ensino, daquilo que compõe os conteúdos da cultura corporal. Esse aspecto está assinalado em várias passagens que constituem a principal concepção da proposição Crítico-Superadora e demonstra, de alguma maneira, que, ainda que não intencionalmente, a concepção reafirma a dicotomia teoria versus prática, trabalho intelectual versus trabalho corporal.

Defendemos a proposta que, em uma perspectiva omnilateral, busca a formação do aluno em todas as suas potencialidades e, ainda que não defendamos o corpo como uma estrutura biológica que não pensa, mas sim é pensada, não podemos desconsiderar a sua dimensão orgânica, aquilo que nos faz “seres vivos” e que permite nossa experiência e nossa existência no mundo.

Entendemos que reduzir o ensino da Educação Física a um aspecto somente reflexivo dificulta o olhar a todas as dimensões e possibilidades de que dispõe a Educação Física como a única disciplina que – além do ensino intelectual – tem o corpo como linguagem e expressão de linguagem – vivo! E sobre o qual os aspectos orgânicos e motores não podem ser ignorados. Essa propositura de pensar a Educação Física na sua perspectiva apenas crítica acaba por dificultar aquilo que objetivamos: a práxis da Educação Física.

Entendemos que o objetivo da abordagem é contrapor-se às concepções ligadas ao rendimento e à aptidão física - que por muito tempo conduziram o trabalho docente na escola - e oferecer ao professor um olhar crítico e problematizador dos conteúdos da cultura corporal.

Assim, no segundo capítulo, através de um percurso histórico, procuramos conhecer e compreender os paradigmas de formação humana, os quais, de uma forma ou outra, influenciaram o nosso modelo de educação. Antes, porém, com a intenção de entender o papel destinado ao corpo nesse roteiro, analisamos também as concepções de corpo na História da Filosofia.

Com esse trabalho, identificamos o que hoje é muito evidente: em uma relação hierárquica, há, historicamente, a predominância da alma/espírito/intelecto sobre o corpo. Essa relação, fortalecida pelo pensamento racionalista/cartesiano, aprofundou a visão dualista corpo/mente, delegando ao intelecto a responsabilidade pelos processos reflexivos e pela produção do conhecimento.

Um dos poucos filósofos que entenderam o corpo sob outra perspectiva foi o pensador alemão Friedrich Nietzsche. Com uma visão monista de corpo/alma, corpo/mente, o filósofo “invertia” as posições e entendia o corpo como uma “grande razão”, estrutura viva e orgânica e sobre a qual assentam-se diferentes ideias de moralidade. Corpo, para Nietzsche, é potência, é vida, é pulsão! E o espírito como a “pequena razão”.

Isso posto, os arquétipos de formação humana, que inspiraram nossa educação ocidental, de quem herdamos o legado cultural e ideal, encontraram suas raízes na Grécia antiga, em um modelo de educação conhecido como *Paideia*.

A complexidade do conceito *Paideia* não dá conta de dimensionar o que foi esse processo de educação para os gregos. Além do caráter humanista, inspirado na filosofia, na poesia e na eloquência, buscava educar o homem na sua forma genuína, levando em consideração a sua dupla estrutura: corpórea e espiritual. A primeira expressão utilizada desse ideal educativo foi *areté*, ainda na época arcaica, que seria os atributos físicos, espirituais e morais; que valorizava a força física, a bravura, a coragem, havendo, nas palavras de Oliveira e Oliveira (2014, p. 210): “um alargamento desse ideal formativo, evoluindo para a busca do Belo e do Bom, para a heroicidade, eloquência dos discursos, a excelência física e moral, o *kalos aghatos*”.

A *Paideia* trata, então, de um programa educativo destinado à juventude, que inclui ginástica, música, eloquência, além de preparar os jovens para a vida coletiva. Através de uma educação integral, buscava-se a formação plena do homem grego.

Esse processo teve como características fundamentais os aspectos aristocráticos, naturalistas e contemplativos que, no Renascimento, sofreu uma significativa alteração: o caráter contemplativo clássico deu lugar ao caráter ativo, da sabedoria. Assim, com a ruptura do Iluminismo com as formas

mitológicas de explicação do real, manifesta-se uma nova forma de concepção de mundo, em que troca-se a luz da revelação pela luz da razão. Foi a partir do Renascimento, principalmente do pensamento de Kant e Hegel, que as ideias da cultura clássica retornam, retomando a ideia do Belo e do Bom.

Esse modelo de formação humana, que nasce na Alemanha e privilegia a Estética e a Natureza como potencialidades educativas, ficou conhecida como *Bildung* (Formação). Pode-se comparar à Paideia em uma perspectiva germânica, em que aflora o autocultivo, a autoformação e tem o caráter de aperfeiçoamento individual.

Dessarte, se recebemos como herança cultural os exemplos educativos da Paideia e da *Bildung*, porque não atingimos esse grau de capacitação, instrução e formação como objetivava os modelos supracitados? Entendemos que uma das possíveis explicações reside no fato de que tais propostas de formação aconteceram em sociedades escravocratas e capitalistas. Se, em ambos os casos, há um apoderamento, uma usurpação do ser humano na sua capacidade produtiva e criativa, naturalmente, esse cultivo de si foi para poucos privilegiados, sem falar que as formas de opressão continuaram existindo e sendo reproduzidas.

Consequentemente, temos hoje uma proposta de formação diferente para os filhos dos trabalhadores e para os filhos da classe dominante, que se caracteriza por ser anacrônica, a-histórica e que ainda reforça as contradições e as diferenças de classe. Esse modelo, cuja estrutura não parece válida para nossos tempos, ainda privilegia o intelecto sobre o corpo e negligencia as potencialidades do corpo em suas várias dimensões, bem como as demais potencialidades ética, estética, moral de que somos dotados.

Por isso, propomos como alternativa a esse exemplo de formação, que além de não dar conta das múltiplas dimensões do humano, ainda reforça o individual sobre o coletivo, a mente sobre o corpo, a teoria sobre a prática, a reprodução sobre a criação, entre tantas formas fragmentadas que concebem mundo, homem e sociedade.

Sugerimos, então, uma proposta de formação, capaz de dar conta das múltiplas potencialidades do ser humano, inspirada em uma visão materialista e histórica da sociedade e que tem como pano de fundo a emancipação humana. Chamamos essa proposta de Formação Omnilateral. Sabendo que,

na sociedade capitalista, por sua natureza expropriativa, que vive do lucro, é impossível, nesse contexto, o homem atingir a posse de todas as suas capacidades, encontramos, na obra de Marx e na Filosofia Social Marxiana, argumentos e fundamentos para pensar em uma proposta de educação articulada e comprometida com a transformação radical da sociedade.

O entendimento do pensamento marxiano, cujo fundamento é a coincidência do homem real com o cidadão abstrato, passa pela apreensão de que a ordem burguesa é responsável pela divisão social e técnica do trabalho, cujas consequências interferem no desenvolvimento do indivíduo e consolidam a fragmentação trabalho intelectual versus trabalho corporal.

Estando os processos de escolarização relacionados com o modo de produção, há, efetivamente, uma divisão entre trabalho material e espiritual e, considerando que - segundo os princípios pelos quais Marx analisa a sociedade: 1) não são os desejos do homem que fazem as condições materiais, mas ao contrário, são as condições materiais que formam a base da sociedade; 2) cada sociedade e cada modo de produção tem os seus saberes próprios; 3) os pensamentos da classe dominante são, em sua época, dominantes - concluímos que o Estado apropria-se do saber e da ciência para explorar, manipular e manter seus privilégios de classe.

A necessidade de superação dessa lógica, que necessita de um mundo organizado sob outra perspectiva, que se assente a prática revolucionária, encontra, nos princípios da omnilateralidade, aqueles que podem qualificar os homens para transformar as “circunstâncias”. Oliveira e Oliveira (2014, p. 217-218) entendem a omnilateralidade como o princípio fundante da formação “por ser a mais clara determinação ontoantropológica do ser social”. Ou seja, o ato de apreensão do homem objetivo, da cultura e de tudo o que é humano e “de todas (omni) formas de exteriorização do humano é, ele mesmo, um ato omnilateral, que se faz pelo desenvolvimento total da totalidade de potencialidades do homem”.

Ocorre que o sistema de ensino na sociedade capitalista - cuja referência é o racionalismo iluminista burguês e o princípio do esclarecimento - busca a emancipação das consciências, o que não é suficiente para a ruptura com a sociedade de classes, uma vez que tem uma concepção idealista de mundo ao invés de materialista.

Desse modo, encontramos no pensamento de Marx argumentos que contribuam para o processo de discussão e redefinição das estruturas educativas da sociedade, tendo, no horizonte, a emancipação humana como objetivo a ser perseguido.

É nesse quadro que - considerando o corpo como uma das lateralidades do humano, exilado da história pela concepção dualista, fragmentada de corpo versus espírito e trabalho intelectual versus trabalho corporal - encontramos junto às teorias críticas da Educação Física, na abordagem conhecida como Crítico-Superadora, a mais avançada e consistente para fundamentar um projeto com essa envergadura e cujo esforço, na perspectiva do corpo, tenha como chegada a educação integral do ser humano.

Para tanto, é preciso reorganizar ou reajustar essa proposição teórica com os princípios da omnilateralidade e pensar o corpo em suas dimensões cultural – como linguagem e expressão da linguagem -, mas também considerá-lo em seus aspectos orgânico e motor.

Sendo assim, apresentamos os pressupostos para uma pedagogia marxiana, enfatizando as principais características e contribuições de Marx, para que possamos pensar a educação hoje. E é a partir justamente do entendimento que Marx apresenta sobre educação e da proposta elencada como conteúdo para uma educação socialista que defendemos que a Educação Física, além de uma reflexão da cultura corporal, deve se preocupar com o corpo em seus aspectos orgânico, motor, sensível e perceptivo, bem como com a manutenção da saúde, tarefas importantes a serem pensadas na escola.

Não há como ignorar os três aspectos elaborados por Marx, quando ele propõe o conteúdo de uma educação socialista: educação intelectual, educação física (ginástica como nos exercícios militares) e a politécnica, associada ao trabalho produtivo. Se cabe à Educação Física a tarefa de promover a reflexão e a apropriação do conhecimento científico dos aspectos da cultura corporal, também compete a ela promover o desenvolvimento físico e motor em todos os aspectos às novas gerações.

Poderíamos justificar esse entendimento referindo-nos a uma necessidade de uma nova concepção de homem, para uma nova concepção de trabalho. Todavia, longe de pensar um corpo subordinado a um espírito e a

serviço de um intelecto, pensamos o corpo como uma das lateralidades do humano e que deve ser desenvolvido em todos os seus aspectos, inclusive físico e motor. Defender uma formação ampla do ser humano e trabalhar a favor da emancipação humana não deve fazer com que esqueçamos vertentes tão importantes, como a mobilidade, a motricidade, a técnica na aprendizagem dos movimentos e a saúde.

Referências

ABAGGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes: 2007.

AZEVEDO, E. MENDONÇA, M. **Democracia e Cotidiano Escolar: a escola como possibilidade de participação**. In: <http://www.demode.unb.br/anais-2012>, acesso em 21/02/2016.

BANDEIRA, Belkis. **Formação Cultural, Semiformação e Indústria Cultural: Contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação**. Dissertação. Faculdade de Educação: Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2008.

BARRANCHEA, M.A. **Nietzsche e o Corpo**. Rio de Janeiro. Ed. 7 Letras, 2009.

BRASIL. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 de dez, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 jan.2017.

BRASIL, Lei n. 9394/1996, 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez., 1996. Disponível em http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 22 jan. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seab/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em 15 nov. 2016.

CARDIM, L.N. **Corpo**. São Paulo: Ed. Globo, 2009.

CASTELLANI FILHO, L. **A Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 15ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista: Categorias e Leis da Dialética**. São Paulo: Ed. Alfa Ômega, 1982.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2ed.rev.São Paulo: Cortez, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.

DARIDO, S.C. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões**. São Paulo: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S.R; RODRIGUES, H.A. Conteúdos da Educação Física escolar: possibilidades e dificuldades na aplicação de jogos nas três dimensões dos conteúdos. **EFDesportes.com. Revista Digital**. Buenos Aires, nº 96, 2006. In: www.efdesportes.com.br/efd96/jogos/html. Acesso em: 20/10/2016.

DARIDO, S.C.; RANGEL, J.C.A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Ed. Guabiropa Koogan, 2008.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. N. 18. Set/Out/Nov/Dez/2001. P. 35-40

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In:MARTINS, L.M; DUARTE, N. (Orgs) **Formação de Professores: Limites Contemporâneos e Alternativas Necessárias** [online] São Paulo: Ed. UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. P. 33-49. Disponível em: <http://books.scielo.org> Acesso em abril/2017.

ENGELS, Friedrich. **A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Princípios del Comunismo**. In: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/47-princi.htm>. Acesso em: 16/11/2016.

ENQUITA, Mariano. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomás Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCOBAR, M.O. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. In: **Metodologia do Ensino da Educação Física**.p. 121-133. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

FINCK, S.C.M. **A Educação Física e o Esporte na Escola**: cotidiano, saberes, formação. 2 ed rev. Curitiba: Ibplex, 2011.

FLICKINGER, Hans. Marx: **Nas Pistas da desmistificação filosófica do capitalismo**. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 1985.

_____. Marx e Hegel: **O porão de uma filosofia social**. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 1986.

FONSECA, M.J. A Paideia Grega revisitada. **Revista Millenium**, n. 9, 1998. Disponível em: http://www.ipv.pt/millenium/esf9_mjf.htm. Acesso em 04/2017.

FREITAS, L.C. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. **Tese de Livre Docência**, 305p. Faculdade de Educação. UNICAMP, 1994.

FRIGOTTO, G. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO et al (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. P. 57-82. São Paulo: Cortez, 2005.

GALLARDO, J.S.P. **Prática de Ensino em Educação Física**: a criança em movimento. São Paulo: FTD, 2009.

GHIRARDELLI, R. **Formação Profissional em Educação Física: a relação teoria e prática**. Motriz, v.4, n1, Junho, 1998.

GROSS, Renato. **A Paideia como Bildung: a trajetória do conceito grego à modernidade**. Tese. Faculdade de Educação: Universidade Estadual de Campinas. Campinas: São Paulo, 2005.

JAEGER, Werner. **Paideia: A formação do homem grego**. 5ªed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.

KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão, Foriano Souza Fernandes, Raimundo Vier. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

LE BRETON: David. **Sociologia do Corpo**. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MANACORDA, Mário. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2 ed. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2010.

MAKARENKO, A.S. **Conferências sobre Educação Infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.

_____. **Poema Pedagógico**. 3ªed. São Paulo: Editora 34, 2012.

MARCELINO, N.C. A Dicotomia Teoria/Prática. **Anais de Educação Física**. Universidade São Judas Tadeu. São Paulo, SP: 1995. P. 74-78.

MARX, KARL. **Grundrisse**. São Paulo: E-books Boitempo Editorial, 2011.

_____. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Manuscritos** Econômico-Filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O Capital: Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K; ENGELS. **Crítica da Educação e do Ensino**. Org. Dagenville, Roger. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. 2ª ed. São Paulo: Martins Claret, 2008.

MEDEIROS, Mara. Socialismo e Educação Física. In: **Revista Estudos**. Goiânia, v. 36, n. 9/10, set/out, 2009. P.941-957.

MÉSZAROS, I. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A educação para além do capital**. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do Bem e do Mal**. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

_____. **Aurora**. São Paulo: Ed. Escala, 2007.

_____. **Assim Falava Zaratrusta: um livro para todos e para ninguém**. Ebooks Brasil.com, 2002.

OLIVEIRA, A; OLIVEIRA, N. Modelos de Formação Humana: paideia, Bildung, formação omnilateral. In: **Percursos Hermenêuticos e Políticos: Homenagem a Hans-George Flickinger**. BOMASSARO, L.C; DALBOSCO, C.; HERMANN, N. (Orgs). `Passo Fundo: Ed. UPF; Porto Alegre: Ed. PUCRS; Caxias do Sul: Ed. UCS, 2014. p. 208-222.

PALAFIX, G.H.M.; NAZARI, J. **Abordagens Metodológicas do Ensino da Educação Física na Escola**. In: www.efdesportes.com/RevistaDigital - Buenos Aires, Ano 12, Nº 112, Set. 2007.

REALE, G; ANTISSERI, D., **A. História da Filosofia: Filosofia Pagã e Antiga**. São Paulo: Ed. Paulus, 2003. Vol 1.

SADER, E. Prefácio. In: **A Educação para Além do Capital**. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **História da Filosofia: Patrística e Escolástica**. São Paulo: Ed. Paulus, 2003a. Vol 2.

SAVANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Educação: Pedagogia Histórico-Crítica**. 11ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A Formação Humana na Perspectiva Histórico-Ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. V. 15, n. 45, set/dez/2010. P. 422-433.

SILVA, W.J.L. Crítica à Teoria Pedagógica da Educação: Para além da Formação Unilateral. Dissertação de Mestrado. **Universidade Federal da Bahia**. Salvador, Ba, 2011.

SEVERINO, A.J. **Filosofia da Educação: Construindo a Cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

SOARES, C.L. **Raízes Europeias e Brasil**. 39ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Fundamentos de Pedagogia Socialista**. Barcelona: Editorial Laia, 1974.

TAFFAREL, C.N.Z. Perspectivas Pedagógicas em Educação Física. In: **Atividade Física: uma abordagem multidimensional**. GUEDES, O.C. (Org.). João Pessoa: Ideia, 1997.

_____. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. In: **Metodologia do Ensino da Educação Física**. p. 156-165 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

VARGAS, C.P.; MOREIRA, A.B.; A Crise epistemológica na Educação Física: implicações no trabalho docente. In: **Cadernos de Pesquisa** v. 42, n. 146, mai/ago, 2012. P. 408-427.

VEIGA, Ilma PA. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **UNICAMP, Caderno CEDES, Campinas**, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.