

**EDUCAÇÃO FÍSICA: SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E ESCOLA-
ALGUMAS APROXIMAÇÕES MARXIANAS.**

Pitias Alves Lobo¹

Este ensaio busca provocar alguns nexos entre o sistema totalizador do Capital, Estado, Escola e Educação Física, com o objetivo de identificar seus princípios orientadores, baseados em teses provindas de Marx e orientações de teóricos dessa vertente que discutem a centralidade do trabalho e a educação omnilateral. São usadas, para isso, as pesquisas documentais e bibliográficas para se desenvolver as relações do paradigma da cultura corporal com um projeto histórico emancipador do trabalho. Além disso, é fundamental ao recorte do objeto uma análise conjuntural das proposições acerca da indissociabilidade entre três princípios das proposições marxianas relacionadas ao ensino da escola: o ensino intelectual, a educação física e o ensino tecnológico. Porém, são desenvolvidas, a partir da análise histórica da luta de classes, em determinado momento da *práxis* pedagógica da educação física, diferentes concepções que a determinaram e delinearam um modo de ser. São utilizados como aportes teóricos centrais Castellani (1988) Gramsci (2004), Manacorda (2007) Marx (2003), Mészáros (2006), Taffarel (1993). Os resultados desta síntese atestam para a atualidade do paradigma da cultura corporal na escola e a necessidade da construção de uma contra-hegemônica pelos trabalhadores.

Palavras-chave: Capitalismo. Estado. Educação. Escola. Educação Física.

1. A Totalização do Sistema Capital: um caminho sem retorno.

As orientações teóricas a serem empregadas nesse momento, direcionam seu olhar em uma perspectiva advinda do movimento histórico do sistema do capital em seus entrelaçamentos mais rigorosos.

A forma histórica atual materializa uma rede dependente de intercâmbios comerciais, onde a área central administrativa desse metabolismo coloca a América do Norte no cerne das crises cíclicas do capitalismo. Mészáros (2006) discute que na essência das formulações teóricas liberais e na constatação da equivalência do capitalismo com crise estrutural e cíclica. E nesta, a sua condição de continuidade necessita da expansão, que exauri ao máximo as forças produtivas e dentre elas; os recursos naturais; um fenômeno não atual de depredação ecológica e conspiração contra a sustentabilidade da vida. Nessa perspectiva, o objetivo expansionista do capital segue a passos largos a totalização que submete inclusive as taxas de lucro, em sua maior ou menor rentabilidade conforme às personificações capitais de acumulação e dominação assim “determinarem”, como se fosse possível o controle e/ou equilíbrio das crises periódicas.

¹ Professor do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás e Mestre em Educação pela UFG.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Ao contrário, o sistema do capital é, na realidade, o primeiro na história que se constitui como totalizador irrecusável e irresistível, não importa quão repressiva tenha de ser a imposição de sua função totalizadora em qualquer momento e em qualquer lugar em que encontre resistência. Contudo, o preço a ser pago por esse incomensurável dinamismo totalizador é, paradoxalmente, a *perda de controle* sobre os processos de tomada e decisão. Isto não se aplica apenas aos trabalhadores, em cujo caso a perda de controle-seja no emprego remunerado ou fora dele- é bastante óbvia...,mas até aos capitalistas mais ricos, pois, não importa quantas ações controladoras eles possuam na companhia ou nas companhias de que legalmente são donos como indivíduos particulares, seu poder de controle no conjunto do sistema capital é absolutamente insignificante. Eles têm de obedecer aos imperativos objetivos de todo o sistema, exatamente como todos os outros, ou sofrer as conseqüências e perder o negócio. (MÉSZÁROS, 2006, p. 97-98).

A tragédia anunciada pela veracidade da hecatombe antiecológica, pela superexploração da força de trabalho e a consonância da redução do tempo do valor de uso das mercadorias, promovem uma expansão incontrolável para o próprio capital. A atuação estatal e a intervenção para salvar os conglomerados econômicos internacionais das seguidas crises cada vez mais curtas é uma constatação fatídica da relação capital, trabalho e Estado. Os empréstimos colossais aos agentes econômicos mundiais como bancos e agências financeiras para “salvar” do colapso o incontrolável, são exemplos óbvios na lógica da concorrência para acumular e expandir- princípios intrínsecos do capital.

O Estado moderno imensamente poderoso- e igualmente totalizador –e se ergue sobre a base deste metabolismo socioeconômico que a tudo engole, e o *complementa* da forma indispensável (e não apenas servindo-o) em alguns aspectos essenciais. (MÉSZÁROS, 2006, p. 98).

A continuidade do sistema do capital só apresenta possibilidades de “êxito” se houver intervenção acentuada do aparelho estatal e as mediações de segunda ordem, dentre elas, a família, a escola, os meios de comunicação de massa, o esporte e outros. A aproximação do pensamento de Mézáros com as teses gramscianas, sobre a consolidação da hegemonia e a direção cultural da sociedade apresenta similar importância nos processos educativos que percorrem a sociedade.

As unidades econômicas como a família perdeu completamente sua capacidade de autonomia produtiva, desde o declínio do sistema feudal, a totalização do sistema capital submete globalmente a intercâmbios necessários e cada vez mais rápidos de comprar e desusar, para novamente retroalimentar o consumismo.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

O capital produtivo assume seu importante papel na consumação da circulação e consumo das mercadorias, extraindo da maneira mais eficiente já desenvolvida pela história a força de trabalho, que cada vez mais, assume sua centralidade na manutenção do sistema do capital.

Ao se livrar das restrições subjetivas e objetivas da auto-suficiência, o capital se transforma no mais dinâmico e mais competente *extrator do trabalho excedente em toda a história*. Além do mais, as restrições subjetivas e objetivas da auto-suficiência são eliminadas de uma forma inteiramente reificadas, com todas as mistificações inerentes à noção de “trabalho livre contratual”. Ao contrário da escravidão e da servidão, esta noção aparentemente absolve o capital do peso da dominação forçada, já que a “escravidão assalariada” é *internalizada* pelos sujeitos trabalhadores e não tem de ser imposta a constantemente reimposta *externamente* a eles sob a forma de dominação política, a não ser em situações de grave crise. (MÉSZÁROS, 2006, p. 102).

Mais uma vez, o Estado assume sua parcela significativa da correção imperativa e administrativa dos antagonismos estruturais na esfera da produção e consumo. As classes sociais *aparentemente* ficam subsumidas a tese da “cooperação” reforçada pelo ideário social democrata. A conciliação de classe assume suas feições deteriorantes, e por assim dizer, pelo viés do reforço dos sindicatos e representações trabalhadoras-a linha da menor resistência prevalece (MÉSZÁROS, 2006).

Os impactos nessa ordem à produção da existência material trazem um padrão de exploração que aos países periféricos se torna máxima na geopolítica da expansão do capital. A extração da mais valia em sua forma absoluta e relativa materializa um capital produtivo tendenciosamente voltado para o desperdício. A diminuição do tempo do valor de uso das mercadorias expõe a necessidade do capital de criar e gerar novas necessidades para o *bem da expansão e acumulação*, negando ao homem a capacidade de controle da produção coletiva para sua autorrealização (MARX, 2003). A tese dialética da articulação da infraestrutura societária com a superestrutura é por demais atual, sobretudo, no entendimento da *práxis* humana enquanto ação transformadora. Nessa direção são colocados desafios educacionais de prioridade ética, que posteriormente, veremos, pelo viés da Escola são organizados: conteúdos, valores, pensares e ritos a influenciar o homem moderno.

A ética é uma parte, um momento da *práxis* humana em seu conjunto. Cabe aqui, como no caso da estética, romper com a pretensa autonomia, sustentada pela filosofia burguesa, das diversas posições que o homem assume em relação à realidade em seus vários domínios. A filosofia

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

burguesa isola a ética do conjunto da práxis humana, o que provoca, por exemplo, uma falsa oposição entre moralidade e legalidade; isola a ética do conhecimento humana, abrindo a via ao pântano do irracionalismo (ética existencialista). (LUKÁCS, 2007, p. 72).

A objetivação da consciência se desenvolve a partir de uma atividade social, de troca, de cooperação ontológica, expressada não de forma mecânica, mas dialética sem haver uma prioridade do econômico sobre o sujeito. Porém, há uma pressuposição *sempre, no plano do ser*, “o processo da reprodução econômica que toda a superestrutura é impensável sem economia”. (LUKÁCS, 1971, p. 155). Nessas considerações não há uma hierarquização da infraestrutura sobre a superestrutura, mas uma composição com o ser econômico.

No momento histórico desenvolvido, a dominação pressupondo o Estado, um ente coletivo coercitivo, que assume pelo viés de seus aparelhos ideológicos uma direta atuação na formação da consciência, e uma das instâncias a serem conservadas e emblematicamente acionadas é a Escola, nela encontra-se a apreensão de várias linguagens, valores e ritos que irão reproduzir e/ou transformar a práxis humana. Nesse entendimento, a necessária abordagem teórico-histórica deste espaço educativo só pode ser organizada se considerarmos a totalidade de envolvimento do geral e particular, daquilo que foi, é e tende a ser, dentro de determinada atividade social, no processo de luta de classes a buscarem sua hegemonização cultural e por isso, política.

Os nexos intrínsecos da atividade ontológica humana- trabalho, com a ação cultural inerente aos ambientes sociais e que conferem trocas de saberes, competências, técnicas e outras formas de socialização aos homens- educação e o espaço atualmente predominante de sistematização do conhecimento elaborado – a Escola, consolidam pistas de nossa análise em diante.

A articulação do trabalho com a lócus privilegiado dessa discussão- a escola- é importantíssimo nos processos emancipatórios, e, por isso, a formação intelectual, tecnológica e corporal apresentam nexos indissociáveis de sua elaboração. Visto que, historicamente, como exporemos na próxima parte do artigo, pelo *modus operanti* de privilegiar uma formação em relação a outro tem trazido o desenvolvimento cada vez mais fomentado pelos agentes mundiais da educação (Banco Mundial, FMI, Governos capitalistas e outros) a negação da corporalidade humana crítica, criativa e, por assim, dizer revolucionária. Não galgaremos nenhuma avanço se não empenharmos a protagonização da população civil, dentre eles os movimentos sociais em seu poder de impulsionar as políticas públicas da educação rumo a um projeto societário alternativa- o socialista. A

superação do capitalismo precisa da objetivação da nova consciência, ou seja, dos seres humanos a desempenharem um papel contra todas as formas de opressão do homem pelo homem existentes e desenvolvidas pela atual sociedade.

Apoiamos nossa pequena síntese na possibilidade de entendermos a educação e a formação omnilateral² enquanto pressuposto marxiano de transformação social, por essa perspectiva o trabalho intelectual em oposição ao manual gera um desatino teórico-conceitual. Tentaremos, no entanto mostrar isso no prosseguimento do artigo.

2. Educação, Trabalho e Escola

Para discutirmos alguns fundamentos marxianos da educação física escolar é importante relacionarmos educação, trabalho e escola e a maneira como os seres humanos produzem estas interconexões. Por isso, é necessário apontar algumas reflexões que, segundo Saviani (1995, p. 19), delimita a ontologia do homem pelo trabalho.

O homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação... Para sobreviver o homem necessitam extrair da natureza, ativa intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano. (o mundo da cultura).

Os apontamentos abordados pelo autor nos remetem ao entendimento marxiano do ser humano à sua capacidade de produzir trabalho, e mais, de pensar a sua prática antes de materializá-la na forma de ação, construindo, assim, o mundo da cultura, expresso em significados e sentidos que determinam comportamentos e atitudes contidas nas relações sociais de uma época histórica com o intuito de perpetuar a sua existência material.

Tal constatação indica o trabalho como forma primeira de ato humanizador; a sociabilidade, como capacidade de organização em sociedade; a universalidade, como homens englobados em uma totalidade; a consciência como uso da razão de suas ações no

² A perspectiva marxiana de formação omnilateral rompe com a fragmentação clássica da filosofia burguesa – educação para aqueles que pensam e outra para aqueles que fazem, herdado da divisão social e técnica do trabalho no capitalismo, a ruptura com unilateralidade abre possibilidades da plena realização com a totalidade do desenvolvimento das capacidades humanas, segundo suas necessidades.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

mundo e a liberdade, expressão de potencialidade de criar e recriar suas próprias condições de existência articulada à esfera política, que é a possibilidade histórica de emancipação societária da pré-história dos homens (MARX, 2003).

Nessa última constatação, as elucidações gramscianas da liberdade indicam que a mesma é uma possibilidade na realidade sócio-histórica de mudança ou não, da etapa histórica em que nos encontramos (GRAMSCI, 2004). A educação, portanto, pode ser entendida, seguindo as idéias adotadas, como forma de humanizar, não sendo indiferente às atuações em situações concretas. Surge, então, no desenvolvimento histórico das formas que a criaram, a instituição Escola. Nessa instituição e em sua forma de organização vigorante até nossos dias, há, desde a sua gênese, uma influência marcada e fundamentada no processo de produção com a ascensão do sistema capitalista de produção e de domínio.

Para Aranha (1996), no século XVII, persistem as contradições da ruptura do sistema feudal de produção, via processo direcionado pelo mercantilismo, o que vai possibilitar a ascensão do sistema capitalista. Este, por sua vez, necessita de um aparato material e imaterial para a consolidação da apropriação privada dos meios- de- produção (um deles será a escola), de forma a tornar-se agência de formação do “homem” necessário à consolidação de valores, condutas, pensares e atitudes que o levem à afirmação dos valores burgueses: o lucro - a reificação do capital sobre o trabalho; o acúmulo - a expansão imperialista e a apropriação, cada vez mais privada e individualista dos bens materiais e culturais produzidos pelo homem.

Antes da escolarização, a aprendizagem ocorria diretamente no e com o mundo do trabalho adulto. Isto quer dizer que as formas de relações ocorriam, em sua prevaência, direto com a população de diferentes idades, sem hierarquias e seriações constituídas para nivelar o aprendizado das crianças. A partir desse instante, o novo modelo educacional adotado pelas elites dominantes, já no período moderno, cria formas de controlar, dominar e fiscalizar, a fim de tornarem os homens mais eficientes, eficazes e produtivos nos meios de produção (fábrica e campo), além de, rigorosamente, esquadrihados pela burguesia (classe empreendedora). Nesse aspecto, percebe-se que os princípios da educação traçados pelo pensamento iluminista na Revolução Francesa se distanciaram, de fato, da prática social. Na análise da história da luta de classes, os princípios da revolução política, irradiados pela França no século XVIII, trazem a sustentação do liberalismo como bandeira da nova forma social. Nessa contradição da igualdade política com desigualdade econômica o individualismo, a propriedade privada, o igualitarismo (como igualdade de oportunidades) serão valores promulgados e ensinados na escola, como se pode constatar

inicialmente em MARX (2003). Assim, tal contradição é fundamental ao entendimento da construção da escola no capitalismo, em que os princípios e a prática concreta dos homens se separaram pela dominância de uma classe sobre a outra.

A Escola, portanto, torna-se espaço com características e normatizações, vinculadas à lógica do trabalho alienante, em que o produto se separa de seu produtor, fragmentando todo o processo de apreensão e conscientização da natureza material e imaterial do trabalho social contido na produção da existência dos homens. Assim, a lógica das seriações, articulada com a meritocracia, traça um perfil de homem a ser “empreendido” nos parâmetros da “Qualidade Total”, termo comumente usado nos marcos do “neoliberalismo”. Aproxima-se, porém, da vinculação clássica com a terminologia liberal em seus princípios de produzir, circular, consumir e desenvolver a rentabilidade do sistema do capital ou do mundo das coisas em Marx, que, em hipótese alguma, responde às necessidades reais e culturais de uma formação omnilateral.

A formação, calcada no princípio citado, envolve-se a um projeto societário de superação da divisão do trabalho, do distanciamento dos produtores materiais de seus produtos e da afirmação da socialização e controle da produção coletiva por homens livres em livres associações (MARX, 2003). Por isso, a articulação, como Marx chamava a atenção, no mundo do trabalho, com o trabalho manual e a ginástica terão seus espaços no ensino público e gratuito, com a necessária abolição do trabalho infantil da época (MANACORDA, 2007) em que as *Instruções* de Marx, no século XIX, foi constituída como carta de princípios aos trabalhadores (o que, posteriormente, será comentado).

É nesse ponto que se salienta a articulação da formação intelectual, tecnológica e corporal, considerando Marx um homem de seu tempo e, por isso, imerso em seu momento histórico. Ao considerar, porém, na vanguarda do pensamento pedagógico, os processos educativos que envolvem o “corpo”, elucidam-se apropriações de sua omnilateralidade e irrestrita contribuição ao espaço escolar.

3. A educação física e o emergente modo de produção capitalista

Para o emergente modo de produção capitalista do século XVIII e XIX, a perspectiva de desenvolvimento da eficiência, eficácia e produtividade recaem no corpo e em seu condicionamento para essa objetivação. A sistematização, a racionalização e a

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

cientificização dos exercícios físicos saem, portanto, da esfera do cotidiano burguês da classe dominante para a formação histórica do “homem” forte, robusto e hábil da classe trabalhadora, fundamental e central no processo de produção do capital. A força de trabalho nessa conjuntura sofrerá as ações necessárias à sua preparação nas fábricas e onde houver processo de valorização capital humano. É nesse momento que o papel da ginástica como componente dos emergentes sistemas nacionais de ensino na sociedade burguesa (TAFFAREL et all, 1993) justificará a sua presença na escola.

No momento inicial de sua materialização, os exercícios físicos, na forma ginástica, apresentaram práticas higienistas para a adequação de hábitos ao novo homem a ser objetivado como disciplinado, hábil e robusto para o trabalho produtivo.

o médico higienista, tem um papel destacado. Esse profissional passa a ser um personagem quase indispensável, porque exerce uma “autoridade” perante um conhecimento de ordem biológica por ele dominado. Esse conhecimento vai orientar a função a ser desempenhada pela Educação Física na escola: desenvolver a aptidão física dos indivíduos. (TAFFAREL et all, 1993, p. 53).

Os métodos ginásticos³ (CASTELLANI, 1988), no uso dos conhecimentos biologicistas, traziam ao corpo físico o esquadramento higiênico elaborado nos centros urbanos. O corpo social, sob impacto de políticas higiênicas, constituiu um novo modo de vir a ser do homem dentro do sistema capitalista, ou seja, a aptidão física, necessária à produção de mercadorias, iria, inversamente, promover a dicotomia corpo e mente na divisão social do trabalho.

Nessa direção, a simples apreensão tecnológica, no interior de uma fábrica, por um operário, não significava a autonomia corporal do sujeito, mas apenas um domínio, uma automação de um elemento instrumental técnico, dado à repetição de movimentos. As instruções de Marx aos delegados, de setembro de 1866, no I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, em Genebra, descrita por Manacorda sobre o desenvolvimento da educação escolar, objetivando a formação omnilateral dizia:

Por ensino entendemos três coisas:
Primeira: ensino intelectual;

³ Os métodos ginásticos desenvolvidos na época tinham como base a afirmação do corpo médico- higienista na sistematização da ginástica, sendo as primeiras formações provindas das Escolas de Ginástica: alemã, austro- húngara, francesa e sueca que tinham como princípios: exercícios rígidos, divididos em séries, seguindo a orientações predominantemente positivistas de seus teóricos, como: A. Spiess, P.H. Ling, Amoros, P. Tisié e Dalcroze.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares;

Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar aos instrumentos elementares de todos os ofícios. (MARX, ENGELS. 1962, p. 192-5 *apud* MANACORDA, 2007, p. 44).

E, ainda, nas considerações, as cláusulas da legislação do ensino na Inglaterra:

Seu êxito demonstrou pela primeira vez a possibilidade e vincular o ensino e a ginástica com o trabalho manual e daí também o trabalho manual com o ensino e a ginástica...Do sistema de fábrica, como se pode verificar detalhadamente nos escritos de Robert Owen, nasceu o germe do ensino do futuro que unirá para todas as crianças além de uma certa idade o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não apenas como método para aumentar a produção social, mas também como único método para produzir homens plenamente desenvolvidos. (MARX, ENGELS. 1962. *apud* MANACORDA, 2007, p. 45)

Além dos princípios citados, considera-se importante, ainda, que, dos 9 aos 17 anos de idade, o programa de ensino tenha gradações progressivas, respeitando os aspectos intelectuais, físicos e tecnológicos, a fim de elevar, com a educação politécnica, o nível cultural da classe operária (MANACORDA, 2007). Marx pontuará, também, posteriormente, diante dos dados da legislação inglesa das fábricas, que pressupõe o ensino elementar, o desenvolvimento das teses do uso da ginástica e do ensino intelectual, articulada com o tecnológico como única possibilidade de educação plena dos homens. Nesse sentido, o corpo é entendido como unidade na diversidade a ser apreendido dentro do projeto de escolarização dos homens, atestando uma linguagem que se expressa pelos componentes da cultura corporal, sistematizados pela Educação Física, sejam eles o esporte, a ginástica, as lutas, as danças e os jogos (TAFFAREL et alli,1993). O corpo trás seus determinantes, porém, significa-os pelas mediações citadas às múltiplas determinações do concreto.

Percebemos, no entanto, que Marx utiliza dois termos próximos, porém, conceitualmente distintos - Ginástica e Educação Física. O primeiro, como exposto anteriormente, é uma sistematização de uma prática corporal, cuja herança maior são os métodos ginásticos francês, austro- húngaro, alemão e sueco do século XVIII, que cumpriam os objetivos mencionados de produção do “novo” homem para o capitalismo.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Ou seja, um dos exemplos clássicos é o método calistênico de atividade corporal sistematizada ao ensino escolar da época.

Marx, ao fazer menção do êxito do uso da ginástica nas fábricas inglesas, mesmo considerando, o aspecto da onilateralidade, estava incrustado nos marcos de seu tempo histórico. Ao citar, porém, o termo Educação Física nas *Instruções* para educação elementar e/ou básica de crianças e adolescentes, a nosso ver, desenvolveu uma superação no entendimento de ser ela uma prática social e, por isso, a ser pedagogizada como área de conhecimento que tematiza os elementos da cultura corporal e não somente, a melhora da aptidão física dos (as) educandos (as) na Escola.

Consideramos, no entanto, que a maioria da classe operária na Europa entre os séculos XVIII ao XIX vivia as relações de aprendizagem fora do âmbito escolar, ou seja, nesse contexto, as aprendizagens, como discorrido na primeira parte desse texto, eram passadas do mestre de ofício ao aprendiz, de maneira direta, e ficavam à mercê da política de higienização e disciplinarização dos corpos. No início do XIX, a título de exemplo, em 1904 no Brasil e, exatamente, no Rio de Janeiro, os impactos das primeiras medidas republicanas⁴ para a contenção das epidemias que envolviam o corpo social foram extremamente rejeitadas pela população urbana. Se estamos analisando, porém, as marcas da educação física na escola e o seu papel a cumprir em uma perspectiva omnilateral, parece um paradoxo insistir no tema, em vista dos limites colocados à *práxis* pedagógica na escola para tal tematização.

Ao situarmos a formação onilateral dentro das bases marxianas e a crítica elaborada contra a dicotomização do trabalho manual *versus* intelectual, do pseudo-distanciamento da teoria e da prática, do aprimoramento da divisão técnico-social do trabalho, a consideração de Marx para a ginástica e os exercícios físicos é pertinente, pois, ao situar a necessidade de pedagogização da prática social intitulada Educação Física, por meio de exercícios militares, situou aquilo que era mais desenvolvido e instrumentalizado pelas práticas corporais no tempo histórico recortado.

A referência histórica da época, pautada nos parâmetros biologicistas, pressupõe um padrão a ser atingido, tendo como ícones teóricos basilares, os, posteriormente, desenvolvidos sistemas de produção, como o fordismo e o taylorismo. Por isso, quem não

⁴ A Revolta da Vacina em 1904, ocorrida durante uma tentativa do governo federal de conter o surto da varíola na capital federal foi extremamente rechaçada pela população urbana, os métodos nada amistosos e de violação das casas, na qual, obrigavam forçosamente as pessoas a tomarem a vacina contra a doença ocasionou levantes populares, ação esta que marcou uma das primeiras medidas da república velha articulada com o pensamento higiênista.

alcançava essa padronização de “rendimento” estava excluído de produzir a existência material – linha de produção dos homens aptos ao trabalho produtivo. Nessa consideração, cabia a Marx, em seu tempo histórico, o limite do entendimento de ginástica possível na época. Ao assinalar, porém, a importância da Educação Física no sistema educacional, põe à tona a superação da falsa dicotomia corpo e mente, sobretudo, dentro do princípio da omnilateralidade, na apreensão e desenvolvimento de todas as capacidades possíveis, articuladas com todas as necessidades inerentes à condição humana no pleno exercício do trabalho.

4. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA:

É importante destacar os termos utilizados por Marx em suas proposições aos delegados do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, de 1866, em Genebra, sobre o objetivo da Educação Física a ser materializada na escola, por meio de exercícios militares. A meu ver, os métodos mais aprimorados da época eram as sistematizações da “ginástica militar” de base positivista. No entanto, a conjuntura da luta de classes colocou a escola para os trabalhadores uma tensão preparatória contra as forças materiais do capital e suas personificações na Europa. Tal fato foi concretizado alguns anos após as *Instruções*, na Comuna de Paris de 1871, tendo os parâmetros militares como uma necessidade ao enfrentamento bélico e a preparação corporal constituída naquele momento. Mas, o mais importante, nessa síntese, é a tese marxiana da não separação corpo e mente, a partir de uma *práxis* revolucionária e as considerações das relações entre o trabalho - atividade criadora/produtora da existência material, com a educação - prática social da apreensão da linguagem, da cultura, da sociabilidade e do desenvolvimento de uma nova consciência social, se assim considerarmos o conceito de omnilateralidade tratado aqui.

A ausência da Educação Física na escola, desconectada do trabalho, considerando este, um dos componentes ontológicos da realização humana e/ou sua substituição de sua prática por outras fora do espaço escolar, nega o desenvolvimento omnilateral e, por isso, torna injustificável qualquer impedimento da tematização dos elementos da cultura corporal pela Educação Física. Porém, na mesma direção, a perspectiva biologicista reduz os componentes corporais à mera natureza biológica, não considerando a constituição sócio-histórica do corpo e as determinações da antropologia social, nem as conexões do trabalho com a educação e a educação física.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

A compreensão do paradigma da cultura corporal em contraposição ao eixo paradigmático da aptidão física (CASTELLANI, 1988) eleva o patamar das orientações didático-metodológicas que organizam a *práxis* pedagógica da educação física na escola à necessidade de se estudar seus elementos constitutivos, seja ele o esporte, a ginástica, o jogo, a dança, a mímica, a capoeira, as lutas e outras formas que atestam os vínculos com o trabalho (o alto- rendimento), o lazer, a saúde e a própria atuação na realidade escolar.

Na escola, a vivência dos componentes da cultura corporal é um dos elementos didático-metodológicos a serem abordados e não um fim em si mesmo. Nessa perspectiva, a crítica ao mero praticismo sem conexão com o projeto político-pedagógico da escola é um dos esteios da superação da dicotomia mente e corpo, pois, a Educação Física como componente disciplinar obrigatório na educação básica, sendo facultada, somente, aos alunos do turno noturno, como atesta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, sustenta sua importância pela necessidade de uma formação humana que considere a corporalidade e suas determinações, como heranças a serem apreendidas da linguagem do corpo localizada em diferentes tempos históricos, como já mencionados no presente trabalho. E, uma proposta metodológica organizada por um Coletivo de Autores de 1992, intitulada *Metodologia do Ensino da Educação Física* tematiza os elementos da cultura corporal, constituindo-se como prática social a ser pedagogizada e, por isso, articulada com os demais componentes escolares, sejam eles a avaliação, a organização curricular, os conteúdos e os ciclos de aprendizagem, e, não como signos da instituição clínico-médica e/ou esportiva, que, historicamente, enraizaram-se nas práticas corporais, desenvolvendo o eixo paradigmático da aptidão física e seus postulados conservadores e que nem mesmo dialogam com uma perspectiva de saúde coletiva crítica, autônoma e pública do seu atendimento.

A proposta constituída por um Coletivo de Autores que, na época, contava com Celi Taffarel, Michelli Ortega, Lino Castellani Filho, Valter Bracht, Carmem Lúcia Soares e Elizabeth Varjal não encontra mais a unidade metodológica em todos, somente, Celi Taffarel e Micheli Ortega conservam as postulações originais e Lino Castellani Filho que adota algumas aproximações pontuais. Por isso, ao me referir à obra mencionarei os autores que conservaram sua originalidade na *práxis* político-pedagógica até então, ou seja, apresentam como matriz epistemológica o considerado marxismo ortodoxo⁵ e que estão diretamente ligados a uma visão de homem, de sociedade e a um projeto societário a ser

⁵ Termo esclarecido pelo Coletivo de Autores como preocupação em conservar os postulados clássicos da obra marxiana.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

teleologicamente construído junto à classe trabalhadora pela emancipação do trabalho e a superação da propriedade privada e das classes sociais pelo advento do socialismo.

Para isso, as problematizações elaboradas, as enraizadas expressões sexistas nas aulas, a exclusão dos menos “aptos” às determinadas destrezas motoras e/ou habilidades são exemplos didáticos da superação da valorização da “performance”, esta, por sua vez, aparece, hegemonicamente, como componente único e exclusivo da avaliação dos escolares, o que reduz sumariamente outros princípios avaliativos, como atesta Taffarel (et al 1992, p. 104)

A superação de práticas mecânico- burocráticas (aplicar testes, selecionar alunos, dar notas, detectar talentos) pela busca de práticas produtivo-criativas e reiterativas, que possibilitem “mobilizar plenamente a consciência dos alunos, seus saberes e suas capacidades cognitivas, habilidades e atitudes para enfrentar problemas e necessidades, buscando novas soluções para as relações consigo mesmo, com os outros e com a natureza, e que estas soluções criativamente encontradas sejam estendidas a outras situações semelhantes” (Waiselfisz, 1990.p 60). As práticas avaliativas produtivo-criativas e reiterativas buscam imprimir à avaliação uma perspectiva de busca constante da identificação de conflitos no processo ensino-aprendizagem, bem como a superação dos mesmos, através do esforço crítico e criativo coletivo dos alunos e as orientações do professor.

A garantia das aulas de Educação Física no horário das aulas e não no contraturno é, também, um dos princípios a serem fomentados e desenvolvidos na escola, pois, ao tratarmos a disciplina como componente obrigatório na educação básica, o tempo pedagógico necessário para o processo ensino-aprendizagem, necessariamente, percorre a efetivação do espaço e temporalização adequada à sua realização. Esses aspectos apontam para a ruptura com os “ranços” culturalmente lançados a essa área de conhecimento de ter a sua importância, no meio escolar, reduzida ao combate da fadiga escolar e/ou ser área de aporte para outras disciplinas. Esses, a meu ver, são elementos- chave para a realização de uma educação onilateral, na perspectiva da apreensão da totalidade concreta dos homens.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Na materialização do direito à educação física na escola, a prática recorrente, principalmente, do ensino privado, de continuar a aceitar as dispensas das aulas, por atestados de matrícula e presença em academias, clubes e outros *locus* do desenvolvimento da atividade física não constitui a Educação Física, pois, como salientamos, a mesma necessita do tempo pedagógico para a compreensão crítica da realidade por meio do espaço escolar que concentra as condições de proporcionar uma reflexão mais radical, rigorosa e conjuntiva dos elementos da cultura corporal com as múltiplas relações societárias.

A partir dessas afirmações, necessariamente, o acionamento da sociedade civil, dos Conselhos: Nacional, Estadual e Municipal de Educação, além dos Ministérios Públicos para a fiscalização e empenho de medidas contra a negação ao direito à Educação Física é importantíssimo para a superação da formação humana fragmentada, dicotomizada, a-histórica e acrítica.

Externo à crítica, também, é a imposição dos signos ginástico-militares dentro da escola pública, pois a fragmentação do corpo, sua segmentação e a reprodução mecânica dos movimentos corporais ocasionam uma prática alienada e desconectada da totalidade do entendimento dos elementos da cultura corporal, que se materializam pela herança da linguagem corporal contida na história. Os exercícios militares propostos por Marx tiveram sua necessidade histórica, única e singular de sua realização. A transposição mecânica das *Instruções* é acrítica e a-histórica pela análise do movimento do real e na relação entre partes e todo como categorias dialéticas.

Essas seriam algumas considerações a serem observadas e certas da necessidade de desenvolvermos a temática em questão em outro momento de análise teórica do assunto abordado.

5. Referências:

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- CASTELLANI F, Lino. **Educação física no brasil: a história que não se conta**. São Paulo: Papirus, 1988.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**, volume 2. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- LUKÁCS, György. **O jovem marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas- SP: Alínea, 2007.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MÈSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 30ª ed. Campinas- SP: Autores Associados, 1995.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke et ali. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo. Editora Cortez, 1993.