

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**BNCC E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO  
DE CULTURA**

**GABRIEL FERREZIN CAMARGO**

**MARINGÁ  
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**BNCC E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE  
CULTURA**

Dissertação apresentada por Gabriel Ferezin Camargo, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.  
Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão em Educação

Orientador(a):  
Prof<sup>(a)</sup>. Dra.: Telma Adriana Pacífico Martineli

MARINGÁ  
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

C172b

Camargo, Gabriel Ferezin

BNCC e educação física : uma análise da concepção de cultura / Gabriel Ferezin  
Camargo. -- Maringá, PR, 2021.  
97 f.: il., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Telma Adriana Pacífico Martineli.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências  
Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, 2021.

1. Educação física. 2. Políticas educacionais. 3. Cultura. 4. Base Nacional Comum  
Curricular (BNCC). 5. Educação. I. Martineli, Telma Adriana Pacífico, orient. II.  
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.  
Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.  
III. Título.

CDD 23.ed. 379.2



GABRIEL FERZIN CAMARGO

**BNCC E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE  
CULTURA**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Telma Adriana Pacifico Martineli (Orientadora) –  
UEM

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Hugo Leonardo Fonseca da Silva – UFG - Goiânia

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Rogério Massarotto de Oliveira – UEM

Data de Aprovação

Dedico este trabalho aos meus pais Maria Esther e Carlos, ao meu irmão Lucas, *in memoriam*, e à minha madrinha Isabel Cristina.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Maria Esther e Carlos, por batalharem para que minha educação fosse a melhor possível e me incentivarem no caminho que escolhi trilhar. A Antônio Carlos (*in memoriam*) e Isabel Cristina, meus padrinhos, por auxiliarem meus pais nesse árduo trabalho.

À minha companheira Laís, mulher guerreira, terna e inspiradora com a qual tenho o prazer de compartilhar meus dias. A Marlize e João, meus sogros, que me receberam de braços e coração aberto. A toda família do Yle Axé Oxum Deym.

À família que ganhei no México, especialmente à Irma, Cosme, Adrian, Joel, Diana e Marisol, responsáveis por muito do que sou hoje e pelos quais nutro um amor incomensurável.

À minha orientadora Telma, pelo respeito, paciência e principalmente pela disciplina necessária à execução desta dissertação. Aos membros do grupo GEPPECC, especialmente à Eliane e à Carolina, pelas sugestões e correções no texto. Agradeço separadamente ao Bruno, amigo que me acompanhou desde o PIBID até o mestrado e pelo qual tenho uma grande admiração. À Verônica e Carlos Henrique, meus primeiros orientadores vida acadêmica.

Aos professores Hugo e Rogério por disporem de seu tempo e sua atenção na leitura crítica e nas sugestões pertinentes a esta dissertação.

Agradeço novamente ao Rogério pelos constantes ensinamentos e provocações no estudo da obra de Marx e Engels. À Bárbara, Lincoln e ao Marxlutte pelo papel desempenharam, e ainda desempenham, na minha formação.

A todos meus amigos pelo incentivo e companhia neste processo. Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UEM por toda assistência técnica.

O que adianta eu trabalhar demais, se o que eu ganho é pouco, se cada dia eu vou mais pra trás, nessa vida levando soco.

E quem tem muito tá querendo mais, e quem não tem tá no sufoco, vamos lá rapaziada, tá na hora da virada vamos dar o troco.

Vamos botar lenha nesse fogo, vamos virar esse jogo, de carta marcada o nosso time não está no degredo vamos à luta sem medo, é hora do tudo ou nada.

(Noca da Portela)

CAMARGO, GABRIEL FERREZIN. **BNCC E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE CULTURA**. n° 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Telma Adriana Pacífico Martineli. Maringá, 2021.

## RESUMO

A presente investigação trata sobre a concepção de cultura na Base Nacional Comum Curricular de 2017, documento normativo da Educação brasileira. Partindo da hipótese de que há, no documento, uma predominância do entendimento de cultura como instrumento político-ideológico e essa concepção interfere na apropriação dos conteúdos escolares, em particular os conteúdos do componente curricular Educação Física, objeto específico dessa investigação. Delimita o objetivo geral de explicitar a concepção de cultura na BNCC que fundamenta a organização curricular e orientação pedagógica da Educação Física, com vistas a analisar as contradições político-ideológicas e suas implicações para a apropriação dos conteúdos escolares. Estabelece os seguintes objetivos: Situar a cultura em seus nexos com a educação, trabalho e desenvolvimento humano; caracterizar o Estado e as políticas educacionais sob a égide do neoliberalismo; analisar a articulação entre as concepções de cultura das abordagens pedagógicas da Educação Física e a concepção utilizada na BNCC. A pesquisa documental (GIL, 2002) vale-se da BNCC, versão final, como fonte para uma análise do problema de pesquisa. Utiliza das contribuições de Shiroma e Evangelista (2018), bem como de Shiroma, Campos e Garcia (2005), sobre a pesquisa documental em políticas educacionais. Considera que os documentos não expõem as verdadeiras intenções de seus autores nem a realidade, portanto devem ser lidos em sua articulação ou confronto com outros textos (SHIROMA; EVANGELISTA, 2018). Fundamenta sua análise na concepção materialista e dialética da história com os textos de Marx e Engels, e nas contribuições dos psicólogos soviéticos da Escola de Vigotsky, de Dermeval Saviani e do Coletivo de Autores. Identifica, na BNCC – componente curricular Educação Física, a menção à cultura nos seguintes termos: Âmbito da cultura, Fenômeno cultural, Cultura corporal de movimento, Universo cultural, Produto cultural, Textos culturais, Manifestações Culturais, Grupos culturais, Acervo Cultural, Identidade Cultural, Cultura Popular, Culturas de Origem e diferentes culturas. Devido a falta de referências na própria BNCC, busca nas teorias da educação física os fundamentos da concepção adotada. Em suas considerações finais aponta que existe, na BNCC, a preponderância do uso da cultura como parte de um processo ideológico de emancipação política, desconsiderando a emancipação humana.

**Palavras-chave:** Educação; Cultura; Educação Física; Políticas Educacionais; BNCC.

CAMARGO, Gabriel Ferezin. **THE BNCC AND PHYSICAL EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE CONCEPTION OF CULTURE**. 97f . Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: (Telma Adriana Pacífico Martineli). Maringá, 2021.

## ABSTRACT

This investigation addresses the conception of culture in the 2017 National Common Curricular Base (BNCC), a normative document within Brazilian education. It draws on the hypothesis that the understanding of culture as a political-ideological instrument predominates in the document, which interferes with school content capture, specifically the contents of Physical Education as a curricular component, the specific object of this investigation. It outlines the general aim to make explicit in the BNCC the conception of culture that underlies the curriculum organization and pedagogical guidance of Physical Education, in order to analyze the political-ideological contradictions and their implications for school content capture. It has the following aims: to pinpoint culture in its links with education, labor and human development; to characterize the State and educational policies under the auspices of neoliberalism; to analyze the connection between the conceptions of culture within the pedagogical approaches of Physical Education and the conception used within the BNCC. The documentary research (GIL, 2002) relies on the final version of the BNCC as a source for an analysis of the research problem. It uses contributions from Shiroma and Evangelista (2018), as well as Shiroma, Campos and Garcia (2005) on documentary research in educational policies. It considers that the documents do not uncover the real intentions of their authors or the reality, and so they shall be read in connection or contrast with other texts (SHIROMA; EVANGELISTA, 2018). Its analysis is based on the materialist and dialectical conception of history with Marx and Engels' texts, and on the contributions of Soviet psychologists from the Vygotsky School, Dermeval Saviani and the Coletivo de Autores. It identifies in the BNCC the mention of culture in the following terms: Scope of Culture, Cultural Phenomenon, Movement Body Culture, Cultural Universe, Cultural Product, Cultural Texts, Cultural Manifestations, Cultural Groups, Cultural Collection, Cultural Identity, Popular Culture, Origin Cultures and different cultures. Due to the lack of references in the BNCC itself, it searches in physical education theories the foundations of the embraced conception. In its final considerations, it points out that culture is predominantly used in the BNCC as part of an ideological process of political emancipation, while overlooking human emancipation.

**Key words:** Education; Culture; Physical Education; Educational Policies; BNCC.

## **LISTA DE QUADROS**

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 - Estágios pré-históricos de cultura .....     | 31 |
| Quadro 2 - O termo cultura e seu contexto na BNCC ..... | 76 |

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Teorias da Educação Física ..... 77

Tabela 2 - Proposições epistemológicas ..... 80

## LISTA DE ABREVIATURAS

|               |   |
|---------------|---|
| <b>ABDC</b>   | Sociedade Brasileira de Física, Associação Brasileira de Currículo  |
| <b>AIE</b>    | Aparelho Ideológico de Estado                                       |
| <b>ANDE</b>   | Associação Nacional de Educação                                     |
| <b>ANDES</b>  | Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior |
| <b>ANPAE</b>  | Associação Nacional de Política e Administração da Educação         |
| <b>ANPEd</b>  | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação         |
| <b>ANPUH</b>  | Associação Nacional De História                                     |
| <b>BNCC</b>   | Base Nacional Comum Curricular                                      |
| <b>CBCE</b>   | Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte                           |
| <b>CCCS</b>   | <i>Center of Contemporary Cultural Studies</i>                      |
| <b>CEDES</b>  | Centro de Estudos Educação e Sociedade                              |
| <b>CGT</b>    | Confederação Geral de Trabalhadores                                 |
| <b>CNE</b>    | Conselho Nacional da Educação                                       |
| <b>CNTE</b>   | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação                 |
| <b>Consed</b> | Conselho Nacional dos Secretários de Educação                       |
| <b>CUT</b>    | Central Única de Trabalhadores                                      |
| <b>DCN</b>    | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica                |
| <b>DEM</b>    | Democratas  |
| <b>EC</b>     | Estudos Culturais   |
| <b>EUA</b>    | Estados Unidos da América   |

|                  |   |
|------------------|---|
| <b>FASUBRA</b>   | Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras              |
| <b>FENOE</b>     | Federação Nacional dos Orientadores Educacionais                                    |
| <b>FHC</b>       | Fernando Henrique Cardoso   |
| <b>GEPEFIC</b>   | Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura                                |
| <b>GEPPECC</b>   | Grupo de Pesquisa em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal |
| <b>GPEF</b>      | Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar  |
| <b>LDB</b>       | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                      |
| <b>MARXLUTTE</b> | Marxismo, Atividade Lúdica e Educação   |
| <b>MEC</b>       | Ministério da Educação  |
| <b>OAB</b>       | Ordem dos Advogados do Brasil   |
| <b>ONU</b>       | Organização das Nações Unidas   |
| <b>PCN</b>       | Parâmetros curriculares nacionais   |
| <b>PNUD</b>      | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento                                   |
| <b>PPE/ UEM</b>  | Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá           |
| <b>PSDB</b>      | Partido da Social Democracia Brasileira   |
| <b>SEAF</b>      | Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas                                       |
| <b>SPBC</b>      | Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência                                    |
| <b>UBES</b>      | União Brasileira de Estudantes Secundaristas  |
| <b>UFPR</b>      | Universidade Federal do Paraná  |
| <b>UFRGS</b>     | Universidade Federal do Rio Grande do Sul   |
| <b>Undime</b>    | União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação                                |
| <b>UNE</b>       | União Nacional dos Estudantes   |
| <b>UNESCO</b>    | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura                |

**UNICEF**

Fundo das Nações Unidas para a Infância

**USP**

Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| INTRODUÇÃO.....   | 17 |
| 1 EDUCAÇÃO, MODO DE PRODUÇÃO, TRABALHO E O DESENVOLVIMENTO HUMANO .....   | 27 |
| 1.1 TRABALHO, EDUCAÇÃO E APROPIAÇÃO DA CULTURA NA FORMAÇÃO DO SER SOCIAL.....   | 28 |
| 1.2 A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA-SOCIAL DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E SUAS RELAÇÕES COM A PRODUÇÃO DA CULTURA BURGUESA..... | 39 |
| 2. O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A HISTÓRIA NA COMPREENSÃO DA REALIDADE.....                                      | 53 |
| 2.1 O PAPEL DO ESTADO NA SOCIEDADE BURGUESA.....  | 53 |
| 2.2 A REPRESENTAÇÃO DO ESTADO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: APORTES LEGAIS .....                                    | 57 |
| 3. BNCC: POLÍTICA EDUCACIONAL E CULTURA NA SOCIEDADE DE CLASSES .....   | 70 |
| 3.1 A CONFIGURAÇÃO DA CULTURA NO DOCUMENTO DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA .....   | 70 |
| 3.1.1 ENFOQUES SOBRE CULTURA NA BNCC – EDUCAÇÃO FÍSICA.....   | 74 |
| 3.2 CONCEPÇÃO DE CULTURA NA BNCC E SUA ARTICULAÇÃO COM AS TEORIZAÇÕES CULTURAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....                   | 82 |
| 3.3 FORMAÇÃO CULTURAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EMANCIPAÇÃO POLÍTICA OU PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA? .....                  | 84 |

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 89

REFERÊNCIAS ..... 91

## INTRODUÇÃO

A presente investigação trata sobre a concepção de cultura na Base Nacional Comum Curricular da Educação Física, documento normativo da Educação brasileira. Partimos da hipótese de que há, no documento, uma utilização do termo cultura sob o viés político-ideológico burguês e essa concepção idealista e anistórica interfere na apropriação dos conteúdos escolares, em particular os conteúdos do componente curricular Educação Física, objeto específico dessa investigação.

A pesquisa, ora apresentada, vincula-se ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), na linha de Políticas e Gestão em Educação, e ao Grupo de Pesquisa em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal (GEPPECC), com o intuito de aprofundar os estudos e pesquisas sobre a política pública educacional no Brasil, seus impactos na educação e na Educação Física escolar. Expressa um processo de reflexões, estudos e, neste momento, de pesquisas sobre a educação, as concepções de humano e as relações sociais de classes.

Esse processo iniciou-se com o ingresso na faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na qual me deparei com um intenso debate político no cotidiano acadêmico sobre as questões internas do curso e sobre as relações entre a universidade e sociedade. Interrompida esta graduação, pela não identificação com a carreira, o curso de Educação Física foi a nova formação escolhida. Ao ingressar neste curso, deparei-me com diversas perspectivas dos docentes sobre o que é a educação física e qual deveria ser o enfoque da formação. Tivemos matérias de cunho desenvolvimentistas apontavam para um determinismo biológico no ensino da educação física e, em contrapartida, estudos sócio-históricos, que nos possibilitaram uma primeira aproximação às teorias críticas da Educação Física, entendendo essa área do conhecimento em sua relação com questões sociais mais amplas.

A participação no grupo Marxismo, Atividade Lúdica e Educação (MARXLUTTE/ CNPq), cujas linhas de pesquisa se centram no “Ensino do jogo e formação de professores” e no “Marxismo, educação e pedagogia crítica”, abriu possibilidades para iniciar o estudo da obra marxiana e da Teoria Histórico-Cultural, instrumentos fundamentais para entender a sociedade burguesa e o ser humano, sua origem e desenvolvimento.

Os estudos críticos sobre o Estado capitalista, são a base de sustentação para compreender a concepção de educação em uma sociedade de classes, seus contornos e aspectos que o movimentam, tais como: a implementação de políticas públicas sociais e educacionais, as reformas, as estratégias de intervenções, entre outros aspectos. Nesse sentido, estudos sobre o Estado e a política educacional mostrou-se convergir com a necessidade que se coloca no momento atual, de compreensão da realidade e de suas contradições.

O ingresso no GEPPECC e as pesquisas desenvolvidas pelo grupo sobre políticas públicas e a cultura corporal, sob uma perspectiva marxista, favoreceram o aprofundamento nos estudos da Teoria Histórico-Cultural e o desenvolvimento humano. Esse grupo desenvolve atualmente a pesquisa institucional intitulada: “Concepções pedagógicas e educação: história, política e cultura corporal”, que analisa as concepções pedagógicas na educação e na Educação Física e suas implicações nas políticas educacionais e na prática docente, com vistas a contribuir para a elaboração de programas e projetos educacionais. O foco desses estudos voltou-se aos processos de elaboração, aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Uma primeira leitura histórica desse documento nos evidencia o uso recorrente do termo cultura. Partimos da hipótese que a grande incidência do termo cultura em um documento educacional como a BNCC é uma tentativa de apaziguar, no plano das disputas ideológicas, os interesses antagônicos e inconciliáveis de classe. Silva e Brandim (2008, p. 55), analisando o multiculturalismo e educação, apontam que:

Em face das rápidas mudanças, profundas contradições e incertezas que colocam em xeque a própria existência humana na terra, demandando o seu enfrentamento em escala mundial, as agências internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) via Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial se encarregam de “mobilizar” os países-membros em torno da discussão sobre educação, tolerância e respeito à diversidade cultural, haja vista o problema representar uma ameaça a todos, indistintamente (dominados e dominantes, pobres e ricos, negros e brancos, mulheres e homens), independente de classe ou grupo social. Para isso, traçam metas, definem propostas e promovem eventos (fóruns e conferências), a fim de manter sob controle os antagonismos sociais e culturais.

A utilização do termo não é prerrogativa dos documentos educacionais, mas está presente nos discursos político-ideológicos, nas lutas de movimentos sociais e artísticos,

de trabalhadores rurais, fabris e de serviços, nas manifestações populares, entre outras formas de expressão e comunicação humana. A “amplitude” do termo e a não utilização de referências teóricas na BNCC para situá-lo parecem o deixar à deriva do senso comum, por ser entendido como um conjunto de perspectivas e valores vinculados às tradições locais, presentes no dia-a-dia do estudante e incluído na escola.

Em momentos de crises nas relações sociais, políticas e econômicas, afloram questões latentes e emergentes na sociedade, sejam elas de cunho étnico-racial, ideológico e de fundamentalismo religioso, sob a égide das questões culturais. Exemplos disso podem ser observados nas manifestações da classe trabalhadora na França em 2019, que levaram 1,5 milhões de pessoas às ruas no primeiro dia de greve geral contra a reforma da previdência (OPERA MUNDI, 2019), e nas manifestações de repúdio ao ataque terrorista contra o semanário satírico francês Charlie Hebdo, ocorrido em janeiro de 2015, que envolveu questões políticas e religiosas (EL PAÍS, 2015); na *Nakba* palestina e os constantes conflitos na Faixa de Gaza desde a criação do Estado de Israel (BBC NEWS, 2018); no Brasil, as marchas dos Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra e as lutas e manifestações dos povos indígenas na América Latina; nas manifestações históricas contra o racismo nos EUA que tomaram proporções mundiais em 2013 com o movimento #BlackLivesMatter (GUIMÓN, 2020); nas ações políticas, de derrubada, queima, pichação, em monumentos ou esculturas que representam figuras históricas cujas ações passaram a ser questionadas (CORRÊA, 2020; OLIVEIRA, 2021). Fatos esses que mostram claramente a crise social no mundo e no Brasil.

Estudos e imperiosos debates sobre a cultura e as questões culturais são travados em diversas instâncias e instituições e adentraram as universidades, grupos de estudos e pesquisas científicas, que se refletiram na produção de teorizações e experimentações cientificamente fundamentadas, a partir de diferentes vertentes de análise, descrição ou explicação da realidade.

Uma análise preliminar da BNCC à luz das diferentes concepções teóricas da educação física elaboradas nas últimas décadas observou uma aproximação com a concepção culturalista da educação física, com base na vertente dos Estudos Culturais.

A vertente mais influente dos Estudos Culturais surge na Inglaterra, no final da década de 50, e se dissemina pelo mundo. Sua institucionalização foi marcada pela criação, em 1964, do *Center of Contemporary Cultural Studies* (CCCS) na Universidade de Birmingham (BAPTISTA, 2009). Os Estudos Culturais (EC) são marcados pela interdisciplinaridade abrigoando um conjunto múltiplo de investigadores com formação

diversa. “Se algum ‘método’ há nos Estudos Culturais ele consiste na contestação dos limites socialmente construídos (por exemplo, de classe, gênero, raça, etc.) nas mais diversas realidades humanas” (BAPTISTA, 2009, p. 452).

No Brasil, a entrada dos Estudos Culturais na área da Educação data de meados dos anos 1990 (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015). As autoras apresentam um levantamento<sup>1</sup> da institucionalização e expansão dos EC no país. O conceito de “pedagogias culturais” tem sido uma das chaves para a articulação entre os EC e a Educação, abordando os processos educativos para além daqueles que ocorrem nas instituições historicamente vinculadas a ação de educar (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015).

Na Educação Física a linha de Estudos Culturais é expressiva no Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar (GPEF) da Universidade de São Paulo (USP), coordenado pelo professor Dr. Marcos Garcia Neira. Há trabalhos sobre a Educação Física em uma perspectiva dos EC no já mencionado programa de pós-graduação em educação da UFRGS. Outros grupos estudam a especificidade da cultura na educação física, utilizando as referências presentes nos EC, mas sem reivindicar essa concepção, como o Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura (GEPEFIC), coordenado pelo professor Dr. Jocimar Daolio.

O enfoque dado à cultura na perspectiva dos Estudos Culturais e da Antropologia Social, critica as metanarrativas e suas categorias “totalizantes”, alegando não darem conta de uma multiplicidade de culturas, realidades, sujeitos e perspectivas presentes na sociedade. Nesse sentido, Wood (1999) aponta que:

---

<sup>1</sup> Levantamento preliminar (e talvez incompleto) indica que também produzem estudos nesta direção o Mestrado Interdisciplinar em Estudos Culturais Contemporâneos, da Fundação Mineira de Educação e Cultura (Universidade FUMEC/Minas Gerais) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que conta com a linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação. Na Universidade Estadual de Londrina (UEL), há um grupo de estudos que focaliza as relações entre os chamados estudos culturais da ciência e a Educação, e, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), há o Grupo Tecendo: educação ambiental e estudos culturais. Há, ainda, doutores e mestres com formação e pesquisas em estudos culturais atuando nas seguintes universidades brasileiras: Universidade Federal de Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Feevale (FEEVALE), Faculdades Integradas São Judas Tadeu, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Centro Universitário Metodista (IPA) e Universidade Católica de Brasília (UCB). Incluímos aqui também o GPEF/FEUSP (Grupo de Pesquisa em Educação Física da Faculdade de Educação da USP) que, segundo informação constante no parecer de um dos avaliadores do presente artigo, já tem dez anos de produção inspirada nos EC (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p.47)

A rejeição categórica do conhecimento “totalizante” e de valores “universalistas” – incluindo as concepções ocidentais de “racionalidade”, ideias gerais de igualdade (sejam elas liberais ou socialistas) e a concepção marxista de emancipação humana geral. Ao invés disso, os pós-modernistas enfatizam a “diferença”: identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia, sexualidade; suas opressões e lutas distintas, particulares e variadas; e “conhecimentos particulares”, incluindo mesmo ciências específicas de alguns grupos étnicos (Wood, 1999, p. 12).

Os Estudos Culturais em educação trazem essa perspectiva teórica para os debates educacionais, não na forma de uma pedagogia, mas como um conjunto de entendimentos partilhados e “formas de olhar” sobre uma teoria da educação. Costa, Silveira e Sommer (2003) versam que essa perspectiva teórica ou, as “lentes” dos Estudos Culturais em Educação, vem possibilitando uma forma mais ampla, complexa e plurifacetada de entender a educação, os sujeitos que ela envolve, as fronteiras. Segundo os autores (2003):

[...] os Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 54).

No que tange a raiz desse fenômeno, Carvalho (2010, p. 18) contextualiza que:

Valorizar e reconhecer as diferenças, tem sido a forma encontrada pela Unesco para reconhecer o racismo, a intolerância e o preconceito. O propósito é criar condições para o desenvolvimento humano mais harmonioso e equitativo, de modo a aliviar a pobreza, enfrentar a exclusão socioeconômica, amenizar as opressões e os conflitos; quer globais quer internos a uma sociedade, enfim, atingir ‘a coesão social’ e a paz internacional entre sociedades diversificadas.

Silva (2004, p. 73) sinaliza que “[...] as questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais”. São reconhecidas como legítimas questões de conhecimento, ainda que tratadas de forma marginal como “temas transversais”. O “multiculturalismo” limita-se a proclamar a existência da diversidade e diferença, que devem ser tolerados e respeitados. Nessa perspectiva a identidade e a diferença tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição (SILVA, 2004, p.73). Faustino (2010, p. 86) explica que “a criação e disseminação dessa política [...] estão baseados, principalmente, na busca de coesão social para a nova expansão do capitalismo iniciada após a crise do capital, nos

anos de 1970”, impulsionada por esta crise, que provocou um aumento no desemprego e da exclusão social, entendida aqui, paradoxalmente como “desconformidade” dos sujeitos à sociedade capitalista, realizou-se reformas, entre elas no âmbito da cultura, “[...] representadas por ações que tentam transferir para esse âmbito questões afetas à economia” (p. 87).

Na teia dessa discussão, Martineli (2013) investigou sobre a cultura como eixo de análise da realidade e suas determinações políticas no contexto da crise estrutural do capital e do reordenamento produtivo. Discutiu o argumento do multiculturalismo, da diversidade cultural, da alteridade como parte de um mecanismo estratégico de consenso e para apaziguar os conflitos sociais e, por fim, apontou as implicações de uma determinada concepção de cultura, fundamentada na Antropologia Cultural do antropólogo norte americano Clifford Geertz, para a Educação Física e para as políticas públicas da área. Dado o contexto da produção da referida tese e o recorte teórico, faz-se necessário avançar para a análise dos novos documentos e das novas teorias que versam sobre a cultura na Educação Física, tendo em vista que o estudo de Martineli (2013) é datado de 2013 e, após esse período, acirrou-se a luta política ideológica no Brasil, radicalizando-se e a concepção de educação como mercadoria e a formação para o mercado, expressa nas reformas educacionais e na política curricular como a BNCC, aprovada em 2017.

Emir Sader, no Prefácio do livro “Educação para além do capital”, de István Mészáros (2008, p. 15), afirma que: “O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana”. Prossegue Sader:

A educação, que deveria ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: ‘fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também, gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes’ (SADER, 2008, p. 15).

Em face dessa afirmação, entendemos ser necessário averiguar na política educacional brasileira, por meio de seus documentos orientadores e normativos, se a educação e a cultura são instrumentos ideológicos como comunica Emir Sader (2008), como ela se objetiva na BNCC e, também, como a prática pedagógica da Educação Física em seus objetivos de aprendizagem, formação de habilidades e competências, tem o papel de educar segundo os seus princípios e valores.

Nesse ceara problematizadora, a tarefa educacional para a necessária “revolução cultural” de superação da alienação, reafirmada por Jinkings (2008, p. 14), converte-se num sistema de internalização dos conhecimentos, valores e culturas funcionais a reprodução capitalista. Portanto, os conhecimentos culturais são funcionais, isto é, desempenham corretamente a função para a qual foram chamados: reproduzir a lógica do capital.

Contraopondo e refutando a raiz dessas concepções de funcionalidade da cultura e dos conhecimentos culturais, suas características e particularidades, a Teoria Histórico Cultural de concepção marxista, centrada no trabalho, concebe que a cultura (material e intelectual) é a cristalização das características e aptidões especificamente humanas que se desenvolveram no processo de transformação da natureza: “Ao mesmo tempo, no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais)” (LEONTIEV, 2004, p. 283). Nessa concepção, “[...] o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade (LEONTIEV, 2004, p. 279). A apropriação pelos indivíduos das aquisições do desenvolvimento histórico da sociedade é, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do homem. A cultura é, portanto, uma produção humana objetivada no, e por meio do, trabalho.

Na sociedade capitalista há uma desigualdade econômica que gera uma “luta ideológica”. A concentração e a estratificação da cultura na sociedade de classes, por sua vez, “levantam obstáculos” para afastar as massas da cultura intelectual, no caso aqui, a classe trabalhadora, de se apropriar dessa cultura (LEONTIEV, 2004, p. 295).

Concretamente é sob a base material que se explica as relações sociais e as contradições nessa forma de sociabilidade, que desumaniza pela alienação/estranhamento e gera a desigualdade e conflitos de toda ordem. A partir da mesma concepção, Saviani (2012) aponta que o papel da escola é ensinar, ou seja, “[...] produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p. 13). A educação tem como objeto, em si, a própria cultura e seus métodos de transmissão/assimilação.

Nos confrontamos, dessa forma, com concepções diferentes de cultura, que implicam em modos diversos de trata-la no contexto educacional. Considerando que a educação está intrinsecamente ligada à cultura e ambas são fundamentais para o

desenvolvimento humano nos deparamos com o seguinte problema: Qual a concepção de cultura apresentada na BNCC da educação física, como normativa da Política Curricular da educação brasileira?

Delimitamos o objetivo geral de explicitar a concepção de cultura na BNCC que fundamenta a organização curricular e orientação pedagógica da Educação Física, com vistas a analisar as contradições político-ideológicas e suas implicações para a apropriação dos conteúdos escolares. Nesse sentido, traçamos os seguintes objetivos específicos: situar a cultura em seus nexos com a educação, trabalho e desenvolvimento humano; caracterizar o Estado e as políticas educacionais sob a égide do neoliberalismo; e, analisar a articulação entre as concepções de cultura das abordagens pedagógicas da Educação Física e a concepção utilizada na BNCC.

O problema de pesquisa levantado se mostra relevante pelas consequências que as concepções de cultura implicam à educação, de modo geral, e à especificidade da educação física. Os pressupostos que fundamentam as diversas teorias derivam da luta de classes existente no seio do modo capitalista de produção e a utilização de uma, ou outra, concepção em um documento normativo de abrangência nacional expressa uma tomada de posição nesse conflito. Nosso ponto de partida, e de chegada, foi a versão final da BNCC, publicada em 2017 e em fase de implementação nos estados e municípios. Fizemos esse recorte por seu caráter normativo e abrangência nacional, impactando diretamente a elaboração dos currículos nas escolas estaduais, municipais e também pela sua influência na formação de professores nas universidades.

A pesquisa documental (GIL, 2002) vale-se, portanto, da BNCC como fonte para uma análise do problema de pesquisa. Consideramos, também, o apontado por Shiroma e Evangelista (2018):

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico (SHIROMA; EVANGELISTA, 2018, p. 101).

Os documentos expressam as disputas e contradições existentes nas relações de produção, entretanto essas disputas não são explícitas, pois “[...] ao se tratar de textos políticos é preciso ter clareza de que eles não expõem as ‘verdadeiras’ intenções de seus autores e nem a ‘realidade’ (SHIROMA; EVANGELISTA, 2018, p. 101).

Ao mesmo tempo que são determinados pelas relações de produção os textos políticos também têm efeito nessas relações. Com vistas a identificar os interesses em disputa nessa relação o texto, nesse caso a BNCC, deve ser compreendido em sua articulação ou confronto com outros textos, podendo complementar, transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes atendendo sua historicidade “[...] pois implica em uma dupla relação – dos textos na história e da história nos textos -, [que] permite compreender também os processos intertextuais” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432).

Analizamos então a Base Nacional como um documento que representa um texto político,

[...] como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica a esse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição. Captar as pistas que oferecem para a compreensão da racionalidade da política, das raízes do movimento histórico, das ideias mestras das diretrizes educacionais em um dado tempo supõe investigar suas origens, tendências que expressa, rede de influências que o produziu, metamorfoses e ressignificações que opera (SHIROMA; EVANGELISTA, 2018, p. 101).

O procedimento técnico para extrair do documento da BNCC elementos que confirmem ou neguem a hipótese inicial foi a análise histórica do documento (FRIGOTTO, 2000) com vistas captar os pressupostos ontológicos, gnosiológicos, teleológicos e axiológicos (BAZARIAN, 1980) que sustentam a utilização do termo cultura. As concepções sobre qual a origem e a essência do “ser”, qual a possibilidade e validade do conhecimento, qual a finalidade das ações humanas e os valores existenciais presentes nessas ações, permeiam as diversas teorias explicativas da realidade. Entendendo seus pressupostos, sejam eles explícitos ou implícitos, podemos situá-las no plano das disputas político-ideológicas oriundas das lutas de classes.

A leitura intertextual do documento, em sua parte geral e na especificidade da educação física, nos permitiu extrair as seguintes categorias de análise: educação, trabalho, Estado e ideologia. As categorias nos possibilitaram a análise da cultura e da cultura corporal à luz da concepção materialista e dialética da história.

Entendemos que, para uma apropriação da essência do objeto, faz-se necessário um movimento de diversas aproximações sempre recrutando os instrumentos teóricos que o objeto mostrar como fundamentais para sua compreensão. Isso porque a aparência do objeto ou fenômeno é apenas uma de suas facetas, revela ao mesmo tempo que esconde, e o processo investigativo busca captar sua estrutura e dinâmica. Nesse sentido, não se utilizar de uma metodologia de pesquisa *a priori* não significa a falta de rigor científico, mas o compromisso de buscar a essência de um objeto que tem “[...]existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (PAULO NETTO, p. 20, 2011).

Na busca pelas múltiplas determinações que incidem sobre nosso objeto utilizamos principalmente: os estudos originais de Marx e Engels, como fundamento para a origem, estrutura e dinâmica da sociedade burguesa; os psicólogos soviéticos da Escola de Vigotsky que nos apontam a relação entre o modo de produção e o desenvolvimento do psiquismo humano; a obra de Saviani como referência para entender o papel da escola, da educação e do conhecimento científico no contexto da luta de classes; a Metodologia do Ensino da Educação Física, produzida pelo Coletivo de Autores, para situar a especificidade da educação física nos interesses históricos da classe trabalhadora. Por fim, utilizamos a distinção apontada por Marx entre os conceitos de emancipação política e emancipação humana para fundamentar a análise da teleologia da educação física na BNCC.

Na seção 1 apresentamos a relação entre educação, trabalho e o desenvolvimento humano em uma perspectiva histórica. Em seguida, na seção 2, analisamos o Estado burguês e as políticas educacionais apontando os elementos de sua gênese e desenvolvimento que nos auxiliam na compreensão da educação física na BNCC. Na seção 3 identificamos na BNCC às menções ao termo cultura e seus derivados, relacionamos os dados encontrados com as abordagens pedagógicas da Educação Física que tratam da cultura como elemento constitutivo dessa área do saber e buscamos seus nexos com as concepções de emancipação política e humana.

# **1 EDUCAÇÃO, MODO DE PRODUÇÃO, TRABALHO E O DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Existem diversas correntes e autores que definem e explicam a educação e os processos educativos. Saviani (2013) traça o movimento das ideias pedagógicas no Brasil na busca de elucidar suas determinações históricas e econômicas. Não pretendemos aqui discorrer sobre as teorias pedagógicas, mas apresentar como essas teorias estão vinculadas às relações sociais de produção e à apropriação da cultura.

Nesta seção nos dedicamos a apresentar a relação entre educação, modo de produção, trabalho e o desenvolvimento humano em uma perspectiva histórica, a fim de subsidiar as análises do objeto da pesquisa. Com esse intuito nos fundamentamos em Engels (2012), quando versa acerca do desenvolvimento histórico do ser humano e sua relação com a categoria “trabalho” (MARX, 2013). Utilizamos também Vygotski (1995) e Leontiev (1984; 2004), autores da psicologia soviética que, seguindo a tradição marxista, demonstraram como ocorre o desenvolvimento do psiquismo humano e seus nexos com as relações de produção e a apropriação da cultura por meio da educação.

A educação, de modo geral, é o processo pelo qual cada geração transmite à geração seguinte os conhecimentos e os valores que julga necessários para a sobrevivência e a continuidade da organização social. Essa definição pode nos servir como ponto de partida para compreender a educação, mas é, entretanto, apenas a aparência do fenômeno. Uma análise mais detalhada do objeto requer considerá-lo como processo histórico que se manifesta de diferentes formas segundo as condições sociais e materiais. As diferentes formas pelas quais o objeto se manifesta são fruto das múltiplas relações que o determinam (PAULO NETTO, 2011).

A educação não foi a mesma nas comunidades tribais, na sociedade escravista, na sociedade feudal e na sociedade capitalista (PONCE, 1989), todavia conservou elementos comuns que a caracterizam como objeto. Faz-se necessário, portanto, investigar as relações que determinam o objeto e suas formas, já que a educação, em uma perspectiva marxiana é, em última instância, influenciada pelas relações de produção estabelecidas em cada organização social.

Nessa perspectiva, entendemos que a educação é determinada predominantemente pelo modo de produção, incorporando os preceitos e mecanismos que fundamentam as relações sociais e regem a dinâmica dessa forma de produção e reprodução da vida. Trataremos a seguir dos nexos entre o modo de produção e trabalho no processo educativo de apropriação da cultura e formação do ser social.

### 1.1 TRABALHO, EDUCAÇÃO E APROPIAÇÃO DA CULTURA NA FORMAÇÃO DO SER SOCIAL

A concepção de ser social originariamente elaborada por Marx e Engels a partir da base material da existência tem o trabalho como uma de suas principais categorias. Recuperar o conceito de trabalho em Marx é fundamental para compreendermos a formação do ser social, a produção da cultura e a educação. Lukács (2018) aprofundou em sua Ontologia do ser social, elementos que possibilitam compreender a constituição e a formação do gênero humano.

O filósofo húngaro, inspirado em Marx, considera a totalidade como um ser em geral de caráter unitário não homogêneo, uma unidade do diverso. Esse ser em geral é constituído por três esferas, inorgânica, orgânica e social, em uma processualidade evolutiva. A primeira a existir foi a esfera inorgânica, uma série de elementos químicos em constante reagrupamento, da qual surgiu a vida, esfera orgânica. As duas esferas coexistiam, se articulavam mas permaneciam distintas, a esfera orgânica é composta por elementos da esfera inorgânica, entretanto eles passam a ser regidos pelas leis da biologia, há um salto ontológico. Um novo salto ontológico ocorre quando o ser humano se distingue dos outros animais e passa a ser regido por leis socioculturais (LUKÁCS, 2018). O que marca esse salto, a ruptura ontológica entre a esfera orgânica e a social, é o trabalho.

Marx (2013) considera que “[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2013, p. 255). O trabalho é a transformação da natureza pelo homem, visando satisfazer suas necessidades. É uma atividade eminentemente humana e para compreendê-la mister se faz retomar a gênese do ser humano como ser social.

Leontiev (2004) argumenta que houve um longo processo de hominização, de passagem dos animais aos homens. Essa série de “estádios” marca o transcurso de uma determinação biológica, na qual as alterações no homem eram transmitidas

hereditariamente até o momento no qual a evolução do homem passa a ser regida por leis sócio-históricas (LEONTIEV, 2004). Nesse transcurso, o trabalho desempenha papel fundamental. A evolução natural levou ao bipedismo e a possibilidade de utilização diferenciada das mãos; era possível uma transformação da natureza qualitativamente diferente da anterior, já que as mãos livres permitiam lascar pedras, construir instrumentos, ou seja, habilidades e destrezas que ainda requeriam uma evolução biológica. O trabalho, nesse “estádio”, influencia na evolução biológica do homem, conforme analisa Engels (2013):

Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini (ENGELS, 2013, p. 15).

O desenvolvimento biológico e do próprio trabalho fez com que a atuação dos seres humanos na natureza e os produtos dela fossem cada vez mais complexos. Em determinado momento, surgiu a necessidade de dizer algo ao outro, uma comunicação que desse conta da complexidade crescente que o homem em formação vivenciava. Dessa forma, desenvolveu-se a linguagem, partindo de uma necessidade material, que impulsionou uma evolução biológica. O processo de evolução biológica, então atrelado ao trabalho, culminou no *homo sapiens* que é o homem definitivamente formado, “possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado” (LEONTIEV, 2004, p. 281).

Portanto, o ser humano transforma conscientemente a natureza para satisfazer suas necessidades; nesse processo transforma também a si mesmo e com isso cria uma realidade humana. O resultado da atividade humana, a natureza transformada, passa a ser objeto de apropriação, gerando novas necessidades que, para serem satisfeitas, precisarão de uma outra atividade humana, em um processo ilimitado.

É o trabalho que possibilita o avanço da consciência e da história produzida pela humanidade. Marx e Engels (2007, p. 32) argumentam que devemos considerar que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, da história, é que “[...] os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver,

precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta[...]”. Segundo os autores, o primeiro ato histórico é a produção dos meios para satisfazer essas necessidades. A ação de satisfazê-las e os instrumentos de satisfação já adquiridos conduzem a novas necessidades. Esses atos históricos são realizados por seres humanos inseridos em uma relação social, compreende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade. Em cada modo de produção há um determinado modo de cooperação ou fase social. A soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social (MARX; ENGELS, 2007).

A evolução sócio-histórica do ser humano só é possível a partir da apropriação da cultura, ou seja, daquilo que já foi produzido pelo gênero humano ao longo da história. Os estágios de desenvolvimento da cultura estão associados aos progressos obtidos na produção dos meios de subsistência.

Engels (2012) incorpora os estudos do norte-americano Lewis H. Morgan (1818-1881)<sup>2</sup> sobre as *Ancient Society*<sup>3</sup>, traduzido para o português como “Sociedade Antiga”, também intitulado: “Pesquisas nas linhas do progresso humano, da selvageria, barbárie e civilização”, e elabora um quadro de desenvolvimento da humanidade que explica pelas condições objetivas o progresso obtido pelos diversos povos, em todas as partes do planeta, ao longo da história.

Cabe destacar a importância que tiveram os estudos de Morgan sobre as formas econômicas e sociais “primitivas” para complementar as investigações históricas sobre os vários estágios de desenvolvimento na divisão do trabalho que Marx e Engels já haviam mencionado na Ideologia Alemã. “Morgan, por sua vez, forneceu não só os dados que elucidaram nos desenvolvimentos no interior do longo período representado pela propriedade “tribal”, mas também material que iluminou os passos pelos quais a propriedade privada emergiu” (LEACOCK, 2012, p. 230).

Morgan (1877b) destaca o importante fato de que a humanidade começou na base da escala e foi progredindo, isso é revelado de maneira expressiva por suas sucessivas artes de subsistência. Toda a questão da supremacia humana na terra dependia dessa sua habilidade. Os humanos são os únicos seres que obtiveram o controle absoluto sobre a

---

<sup>2</sup> Membro da Academia Nacional de Ciências, autor de "The League of Iroquois", "The American Beaver e suas obras", "Sistemas de consangüinidade e afinidade da família humana", etc. <https://www.marxists.org/reference/archive/morgan-lewis/ancient-society/index.htm>

<sup>3</sup> Esse livro foi publicado pela primeira vez em 1877, por MacMillan & Company, Londres. Esta edição foi impressa nos EUA;

produção de alimentos, sendo que no início eles não se diferenciavam dos outros animais. Sem ampliar a base de subsistência, a humanidade não poderia ter se propagado para outras áreas que não possuíssem os mesmos tipos de alimentos e, finalmente, por toda a superfície da terra. E por último, sem obter um controle absoluto sobre a variedade e a quantidade de alimentos, eles não poderiam ter se multiplicado em nações populosas (MORGAN, 1877b).

Morgan introduziu uma ordem precisa na pré-história da humanidade, classificando-a em três épocas principais: estado selvagem, barbárie e civilização. As subdivisões das duas primeiras épocas, em fase inferior, média e superior, baseiam-se nos progressos obtidos na produção dos meios de subsistência, pois desempenham um papel decisivo no grau de superioridade e domínio do homem sobre a natureza (ENGELS, 2012).

Quadro 1 - Estágios pré-históricos de cultura

| <b>Estado selvagem</b>  |
|---|
| Fase inferior: os homens permaneciam, ainda, nos bosques tropicais ou subtropicais e viviam, pelo menos parcialmente, em árvores. Principal progresso é a formação da linguagem articulada.   |
| Fase média: Começa com o emprego dos peixes na alimentação e com o uso do fogo. Tornam-se independentes do clima e da localidade, seguindo o curso dos rios e as costas dos mares. Espalharam-se sobre a maior parte da superfície terrestre. Emprego de novos alimentos como raízes e tubérculos farináceos, cozidos em cinza quente ou em buracos no chão. Invenção das primeiras armas, que tornou a caça uma fonte de alimento ocasional.   |
| Fase superior: Começa com a invenção do arco e da flecha, graças aos quais os animais caçados vêm a ser um alimento regular e a caça uma das ocupações costumeiras. O arco, a corda e a seta já constituíam um instrumento bastante complexo, cuja invenção pressupõe larga experiência acumulada e faculdades mentais desenvolvidas. Há indícios de residência fixa em aldeias e certa habilidade na produção de meios de subsistência, vasos e utensílios de madeira, o tecido a mão com fibras de cortiça, cestos de cortiça ou junco trançados instrumentos de pedra polida (neolíticos). |
| <b>Barbárie</b>   |
| Fase inferior: Começa com a introdução da cerâmica. Domesticação de animais e cultivo de plantas como traço característico. Começa a ser fazer sentir a diferença de condições naturais entre os dois grandes continentes, pela disponibilidade de animais domesticáveis e cereais próprios para o cultivo.   |
| Fase média: No Leste, começa com a domesticação de animais; no Oeste, com o cultivo de hortaliças por meio de irrigação e com o emprego do tijolo cru (secado ao Sol) e da pedra em construções. No Oeste a conquista espanhola cortou completamente todo o desenvolvimento autônomo ulterior. No Leste a formação de rebanhos, nos lugares adequados, levou à vida pastoril, fornecendo um suprimento de leite e carne   |
| Fase superior: Inicia-se com a fundição do minério de ferro e passa à fase da civilização com a invenção da escrita alfabética e seu emprego para registros literários. Essa fase,  |

|  |
|--|
| quanto aos progressos da produção, supera todas as anteriores juntas. Encontramos aqui, o arado de ferro puxado por animais, o que torna possível lavrar a terra em grande escala e produz um aumento significativo dos meios de subsistência bem como um rápido aumento da população. |
|--|

|                    |
|--------------------|
| <b>Civilização</b> |
|--------------------|

|   |
|---|
| Período em que o homem continua aprendendo a elaborar os produtos naturais, período da indústria propriamente dita e da arte. |
|---|

Fonte: elaboração do autor com dados de Engels (2012).

O quadro apresentado, na forma de síntese, evidencia como o desenvolvimento da humanidade está relacionado com o desenvolvimento dos meios de produção e reprodução da vida. Cada conquista se funda nos avanços legados pelas gerações anteriores e implica em uma relação qualitativamente nova com a natureza.

Os dados levantados por Morgan (1877a) o levaram à conclusão que se porções da família humana existiram em estado de selvageria, outras porções em estado de barbárie e ainda outras porções em estado de civilização, parece igualmente que essas três condições distintas estão conectadas entre si em uma sequência natural e necessária de progresso. Além disso, que esta sequência tem sido historicamente verdadeira para toda a família humana. O status alcançado por cada ramo dessa família, respectivamente, é possibilitado pelas condições sob as quais todo o progresso ocorre e pelo conhecido avanço de vários ramos da família por duas ou mais dessas condições ou fases (MORGAN, 1877a).

O autor segue o percurso de apresentar evidências adicionais da rudeza da condição inicial da humanidade, da evolução gradual de suas faculdades mentais e morais através da experiência, e de sua luta prolongada com obstáculos opostos enquanto ganham seu caminho para a civilização. A evolução gradual se desenha a partir da grande sequência de invenções e descobertas que se estende ao longo de todo o caminho do progresso humano, mas principalmente de instituições domésticas, que expressam o crescimento de certas ideias e paixões. À medida que subimos novamente ao longo das várias linhas de progresso em direção às idades primitivas da humanidade e eliminamos uma após a outra, na ordem em que apareceram, as invenções e descobertas de um lado e as instituições de outro, nós somos capazes de perceber que as primeiras mantêm entre si em relações de progresso e os últimos em relações que se desdobram das primeiras. Enquanto as primeiras tiveram uma conexão, mais ou menos direta entre si, a

última foi desenvolvida a partir de alguns germes primários do pensamento (MORGAN, 1877a).

Morgan (1877a) aponta como as invenções, descobertas e instituições surgiram e se desenvolveram ou desapareceram ao longo das etapas do desenvolvimento humano. Segundo ele as instituições modernas plantam suas raízes no período da barbárie, para o qual seus germes foram transmitidos do período anterior de selvageria. Eles tiveram uma descendência linear através dos tempos, com as correntes de sangue, bem como um desenvolvimento lógico. Duas linhas independentes de investigação, portanto, chamam nossa atenção. Uma conduz por meio de invenções e descobertas, e a outra por meio de instituições domésticas (MORGAN, 1877a). A partir dessas linhas de investigação o autor indica as principais etapas do desenvolvimento humano, extraindo suas provas principalmente das instituições primárias.

Conforme os dados apresentados pelos autores, as conquistas que marcaram cada etapa foram determinantes para a sobrevivência dos diversos grupos de indivíduos mas, para além disso, a partir do momento que o ser humano se constitui como um ser social esses acúmulos representam um desenvolvimento do gênero humano, da cultura. O processo de transmissão da cultura se dá sempre sob condições determinadas, partindo das condições materiais de cada contexto histórico.

Dessa forma, o estudo da educação perpassa o estudo da sociedade, das relações de produção que estão estabelecidas em cada momento histórico. Elas são a base e, também, o limite para a atuação dos homens, pois em cada período da história:

[...] encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial- que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias (MARX; ENGELS, 2007, p. 43).

Apropriar-se desse resultado material, da cultura produzida pelos homens ao longo dos séculos, é o que permite o desenvolvimento sócio-histórico ilimitado. A apropriação não ocorre pelo mero contato com esses objetos; é necessário um processo de educação, ou seja, cada geração [...] apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim

aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (LEONTIEV, 2004, p. 284).

As aquisições dos homens, novos conhecimentos e aptidões, não são mais transmitidos biologicamente. Como é possível então um desenvolvimento ilimitado? Leontiev (2004, p. 283) explica que é por meio da apropriação da cultura:

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte.

Após explicar o trabalho social, a atividade vital humana, e sua relação o desenvolvimento da cultura, o autor segue a afirmar que:

Ao mesmo tempo, no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais). Razão por que todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se, deste ponto de vista, como marcando um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem; também a complexificação da fonética das línguas encarna os progressos realizados na articulação dos sons e do ouvido verbal, os progressos das obras de arte, um desenvolvimento estético etc. (LEONTIEV, 2004, p. 283).

Os produtos do trabalho constituem a cultura material e intelectual, representam o patrimônio do gênero humano. A reprodução biológica garante a continuidade da espécie, mas a continuidade do gênero humano, das características e das aptidões especificamente humanas, tais como o uso de instrumento, a linguagem e as relações sociais, depende da apropriação e objetivação.

De forma resumida, a apropriação é o processo pelo qual os homens aprendem, com o auxílio de outras pessoas, se apropriam da cultura e tornam as aptidões e os conhecimentos do gênero humano “órgãos de sua individualidade” (LEONTIEV, 2004). As objetivações são os resultados da atividade humana, tanto na produção de um instrumento, de um objeto, da linguagem ou de novas formas de utilização desses produtos.

Os estudos, pesquisas e experimentações desenvolvidos por autores que compõem a “Escola de Vigotski” são fundamentais para compreender a complexidade do processo educativo em seus vínculos com o desenvolvimento do psiquismo humano. Suas pesquisas visavam construir uma psicologia científica, para isso foi necessário superar as concepções idealistas e as materialistas mecanicistas partindo dos avanços trilhados por Marx (2007). Adverte Leontiev (1984, p. 66):

[...] o bien adoptamos la posición de que la conciencia es determinada por los objetos, por los fenómenos circundantes; o bien la que afirma que la conciencia es determinada por la existencia social de los hombres que, según la definición de Marx y Engels en “La Ideología Alemana”, no es más que el proceso real de su vida.

A existência social dos homens é fruto do trabalho social, a atividade vital dos seres humanos por meio da qual transformam a natureza e a si mesmos. A atividade é o processo que permite o ser humano localizar-se na realidade objetiva e transformá-la em realidade subjetiva, em “reflexo psíquico” (LEONTIEV, 2004), esse movimento é desencadeado pelas necessidades concretas que se apresentam na vida dos homens. Não podemos perder de vista como esses conceitos estão vinculados ao processo histórico de humanização dos seres humanos:

Se do ponto de partida do processo de humanização a atividade respalda-se no legado filogenético da espécie, nos processos denominados por Vygotski (1995; 1997) como funções psíquicas elementares, no transcurso do desenvolvimento histórico instituem-se outras propriedades psicofísicas como resultados e condições do trabalho social, o que quer dizer, da existência cultural dos indivíduos. A essas propriedades o autor denominou funções psíquicas superiores (MARTINS, 2013, p. 288).

A existência cultural dos indivíduos determina que, para realizarem sua atividade vital, necessitam apropriar-se do patrimônio material e intelectual legado pela humanidade, ou seja, da cultura. A atividade humana é indissociável das relações sociais na qual ela se constitui:

La psicología del hombre está vinculada con la actividad de los individuos concretos, que transcurre en condiciones de una colectividad abierta, entre los hombres que lo rodean, juntamente con ellos y en interacción con ellos, o a solas con el mundo objetivo circundante, ante el torno o la mesa escritorio. Sin embargo, sean cuales fueren las condiciones y formas en que transcurre la actividad del hombre, cualquiera que sea la estructura que tome, no se la puede considerar como desgajada de las relaciones sociales, dé la vida de la sociedad. Pese a toda su diversidad, la actividad del individuo humano es un

sistema incluido en el sistema de relaciones de la sociedad. Al margen de tales relaciones esa actividad no existe en absoluto. Pero como sí existe, está determinada por las formas y medios de la comunicación material y espiritual (*Verkehr*), que son engendrados por el desarrollo de la producción y que no pueden efectuarse de otro modo que en la actividad de los hombres concretos (véase “La Ideología Alemana”) (LEONTIEV, 1984, p. 67).

O ser humano singular está inserido em um contexto social e cultural que o precede e existe independentemente de sua vontade. Em seu desenvolvimento ontogenético, conforme é concebido por Engels, Lukács e Leontiev, para satisfazer suas necessidades, sua atividade estará vinculada à atividade de outros seres humanos.

Martins (2013) retoma a “lei genética geral do desenvolvimento psíquico” (VYGOTSKI, 1995, p. 150) postulada pelo autor soviético, na qual toda função psíquica entra em cena duas vezes, em dois planos distintos: primeiro, como função interpessoal e intersíquica; segundo, como função intrapessoal, intrapsíquica. Dessa forma, Martins (2013, p. 288), assevera que “[...] nada existe no plano intrapsíquico que não encontre apoio em condições objetivas de vida e, sobretudo, de educação, a quem cumpre a tarefa de promover as apropriações requeridas à vida social” (MARTINS, 2013, p. 288).

Vemos, assim, que tanto no desenvolvimento da humanidade como no desenvolvimento dos indivíduos é fundamental a apropriação da cultura socialmente produzida pelo conjunto dos seres humanos (passagem das leis biológicas às sociais). Os signos atuam como “ferramentas psíquicas”, de forma análoga aos instrumentos no trabalho, que possibilitam essa complexificação da conduta. Eles são os “representantes semióticos da cultura humana” (MARTINS, 2013, p. 288) e a sua internalização marca o movimento que torna os elementos da cultura historicamente produzida órgãos da individualidade.

Na concepção de Saviani (2013, p. 422), “[...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social global”. A cultura produzida pelos seres humanos ao longo da história, ao ser apreendida, possibilita que os indivíduos compreendam a complexidade da sociedade na qual estão inseridos e atuem conscientemente na sua transformação.

A apropriação da cultura se dá, sempre, em condições determinadas. Na sociedade capitalista a instituição responsável pela educação é a escola. Usando o exemplo da França, Galuch (2013) aponta “[...] foi a partir da segunda metade do século XIX que a sociedade se mobilizou para tornar o ensino para todos não só necessário como obrigatório” (GALUCH, 2013, p.71). A obrigatoriedade do ensino, entretanto, não

garante a apropriação da cultura, dos conhecimentos clássicos<sup>4</sup> que devem ser ensinados na escola.

Nesse sentido, de acordo com estimativas relativas a 1970, Tedesco (apud Saviani, 2008, p. 3) afirmou que “cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semi-analfabetismo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina”. A preocupação com a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos demanda o estudo das condições materiais na qual ela ocorre. Saviani (2008) aborda as teorias da educação e como elas interpretam, explicam e se posicionam frente à marginalidade relativa ao fenômeno da escolarização.

A análise realizada por Saviani (2008), a partir da questão da marginalidade em relação a escolarização, contribui na identificação nos pressupostos ontológicos, gnosiológicos, axiológicos e teleológicos em cada teoria ou pedagogia que toma a educação como objeto. Suas considerações nos permitem identificar o salto qualitativo apresentado pelas teorias crítico-reprodutivistas na questão ontológica, gnosiológica e axiológica, pois o ser humano é um ser social, influenciado pelos valores da sociedade que compõe, e que pode conhecer a realidade que é objetiva e exterior. No que tange a teleologia, limita-se à considerar o elemento reprodutivista da educação, fornecendo conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva na sociedade capitalista, além de transmitir os valores que legitimam os interesses da classe dominante. Sader (2008) afirma que a educação se tornou instrumento de reprodução do capital e explica que isto se dá porque a natureza da educação, como tantas coisas essenciais nas sociedades, está vinculada ao destino do trabalho. Escreve ele: “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 aos meios para a sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução” (SADER, 2008, p. 15).

A classe dominante não tem interesse em transformar a instituição escolar, como demonstrado pelas teorias crítico-reprodutivistas, apenas realizará adaptações necessárias para que ela continue atuando na manutenção do *status quo*. Saviani (2008) defende que

---

<sup>4</sup> Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31).

uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só pode ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados e para isso

[...] impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (SAVIANI, 2008, p. 25).

A pedagogia proposta por ele reconhece o papel secundário e determinado da educação nas transformações sociais, entretanto essa determinação não é unidirecional pois a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Dessa maneira, mesmo sendo determinada não deixa de influenciar aquilo que a determina, “ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (SAVIANI, 2008, p. 53). Essa pedagogia revolucionária, posteriormente denominada Pedagogia Histórico Crítica, “[...] não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (SAVIANI, 2008, p. 61).

Essa pedagogia compreende que para apreendermos o concreto precisamos identificar os seus elementos, em um procedimento de análise, destacando-os, isolando-os e separando-os pelo processo de abstração. Em seguida é necessário percorrer o caminho inverso, recompondo os elementos identificados rearticulando-os no todo de que fazem parte de modo a perceber suas relações. “[...] esse procedimento que nos permite captar a realidade como um todo articulado composto de elementos que se contrapõem entre si, que agem e reagem uns sobre os outros, num processo dinâmico[...].” (SAVIANI, 2007, p. 108). A utilização dessa lógica, a dialética, que nos permite passar de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado chegando, pela mediação da análise, da abstração, a uma visão sintética, articulada, concreta. É a lógica dos conteúdos, que incorpora a lógica formal como um de seus momentos no processo de conhecimento, mas não se limita a ela (SAVIANI, 2007).

A prática e a teoria são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana mas são inseparáveis, “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade” (SAVIANI, 2007, p. 108). Dessa forma, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, mais consistente e eficaz é a atividade

prática. O princípio de articulação entre teoria e prática no movimento pedagógico está presente nessa nova formulação de educação.

Segundo o autor:

A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Cabe aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2007, p. 110).

Nesse sentido, a contribuição da educação na transformação estrutural da sociedade se dá pela instrumentalização, ou seja, pelo ensino dos conteúdos científicos clássicos das diversas áreas. Considerando que cada conteúdo e cada sujeito estão inseridos em uma prática social global, apropriar-se desses conteúdos altera qualitativamente a prática de cada aluno na sociedade. Isso não garante uma transformação direta das relações de produção mas é um de seus instrumentos importantes.

No presente estudo é essa pedagogia, a pedagogia histórico-crítica, que utilizamos como fundamento para analisar a educação e a apropriação da cultura. Nossa escolha se baseia no fato dessa teoria considerar a relação dialética entre o modo de produção e a educação, levando em conta que a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela coletividade dos seres humanos são importantes nas transformações do modo de produção.

Vejamos, a seguir, como essas transformações nos auxiliam compreender a educação no capitalismo, bem como a produção da cultura burguesa e suas implicações para o desenvolvimento humano.

## 1.2 A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA-SOCIAL DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E SUAS RELAÇÕES COM A PRODUÇÃO DA CULTURA BURGUESA

“A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2010, p. 40).

A afirmação publicada por Marx e Engels em 1848, no Manifesto Comunista, permanece atual por seu caráter radical ao analisar a origem e desenvolvimento da sociedade capitalista. Segundo os autores (2010) o modo de produção capitalista simplificou os antagonismos de classe ao dividir a sociedade em duas grandes classes em conflito, a burguesia e o proletariado.

Um relatório publicado pela Oxfam,<sup>5</sup> com base em dados de 2019, apontou que “2.153 bilionários do mundo têm mais riqueza do que 4,6 bilhões de pessoas – ou cerca de 60% da população mundial” (OXFAM, 2020, p. 5). Isso é sintoma estrutural da forma de organização da sociedade já assinalados por Marx e Engels (2010) em 1848: “A condição essencial para a existência e supremacia da classe burguesa é a acumulação da riqueza nas mãos de particulares, a formação e o crescimento do capital; a condição de existência do capital é o trabalho assalariado” (MARX; ENGELS, 2010, p. 50).

A classe burguesa e o proletariado têm interesses antagônicos e inconciliáveis. A primeira visa a manutenção do *status quo*, garantir a sua posição de privilégio como detentora dos meios de produção. O proletariado luta para garantir as condições de sua sobrevivência e almeja, como classe, tomar a direção da sociedade para que possa usufruir dos frutos de seu trabalho (MARX; ENGELS, 2010).

A educação é um processo inserido nesse contexto social, econômico e político mais amplo. A realidade complexa e contraditória produzida no capitalismo, só pode ser corretamente compreendida a partir de uma perspectiva materialista e dialética da história (MARX; ENGELS, 2007). Desse modo, para entender a educação no modo capitalista de produção faz-se necessário situar a origem e desenvolvimento desse sistema, sua relação com as necessidades sociais de apropriação do conhecimento científico e, principalmente a partir da criação da escola pública, identificar como a organização da produção industrial influenciou as teorias da educação e as pedagogias.

O modo de produção feudal foi hegemônico durante a Idade Média no ocidente Europeu. Em sua organização havia uma divisão fundamental entre servos e senhores, divisão essa que se estendia por uma série de relações que separava a maior proprietária de terras do período, a Igreja, e os trabalhadores/servos responsáveis por cultivar essas terras. Pereira e Gioia (2014) apontam que na sociedade feudal a riqueza era medida pela

---

<sup>5</sup> A Oxfam Brasil é uma organização da sociedade civil brasileira criada em 2014 para a construção de um Brasil mais justo, sustentável e solidário, eliminando as causas da pobreza, as injustiças sociais e as desigualdades. A Oxfam Brasil faz parte de uma rede global, a Oxfam, que tem 20 membros que atuam em cerca de 90 países no total, por meio de campanhas, programas e ajuda humanitária.

quantidade de terras que alguém possuísse. A grande quantidade de riqueza acumulada pela Igreja nesse período elucida a força que ela exercia na sociedade feudal.

A transição do feudalismo para o capitalismo aconteceu de diferentes formas em cada país, mas de modo geral foi um processo lento e gradual. Isso não exclui os graves conflitos, as lutas pelo poder e os momentos que coexistiram características dos dois regimes. A fragmentação da sociedade feudal foi marcada pelos seguintes fatores: renascimento do comércio e crescimento das cidades; abertura do comércio para o mundo; expulsão dos camponeses de suas terras; absolutismo e fortalecimento da burguesia (PEREIRA; GIOIA, 2014).

É no seio da sociedade feudal que surge a burguesia e de suas ruínas ascende a sociedade burguesa moderna. Os burgueses eram comerciantes responsáveis pela troca do excedente entre os feudos e se fortaleceram com o desenvolvimento do comércio, principalmente no período das Cruzadas. A burguesia ganha algum espaço na sociedade feudal, mas essa sociedade não lhe comportava, ela

[...] necessitava do estabelecimento de um mercado nacional regulamentado [...]de apoio contra os nobres feudais e a Igreja [...]de segurança contra bando armados que a assaltavam, bem como contra os senhores feudais, que a exploravam por meio das taxas (PEREIRA; GIOIA, 2014).

Nesse período a burguesia era uma classe revolucionária, buscava uma transformação radical da sociedade. As mudanças que ocorriam nas relações de produção alteravam as concepções que os homens formulavam sobre a realidade e representavam a luta da burguesia contra as amarras da sociedade feudal.

Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura (MARX, 2008, p. 47).

A burguesia já havia acumulado em suas mãos uma grande quantidade de capital, como demonstra Marx (2013). “A assim chamada acumulação primitiva” foi, em linhas gerais, o processo pelo qual os camponeses foram expropriados de suas terras e, conseqüentemente, de seu meio de subsistência. Uma enorme quantidade de pessoas

“livres” foi para as cidades sem nada, além de sua força de trabalho, que pudesse garantir o seu sustento. Uma parte desses indivíduos era englobada pela indústria em ascensão, mas não havia trabalho para todos. O Estado tratou de cuidar da questão dos trabalhadores sem emprego por meio de uma série de leis que não visavam garantir trabalho a todos, mas punir a vadiagem e a mendicância, como mostra Marx (2013, p. 806 - 7):

Henrique VIII, 1530: mendigos velhos e incapacitados para o trabalho recebem uma licença para mendigar. Em contrapartida, açoitamento e encarceramento para os vagabundos mais vigorosos [...] Eduardo VI [...] estabelece que que, se recusar a trabalhar deverá ser condenado a se tornar escravo daquele que o denunciou como vadio [...] Elizabeth, 1572: mendigos sem licença e com mais de 14 anos de idade devem ser severamente açoitados e ter a orelha esquerda marcada a ferro, caso ninguém queira toma-los a serviço por 2 anos [...]

O processo mencionado acirrou as tensões nas relações de produção devido a concentração de capital nas mãos de poucas pessoas e a criação de um exército de trabalhadores sem os meios para produzir sua subsistência. Esse percurso é acompanhado por transformações no próprio trabalho. Os artesões, que antes exerciam seu ofício de forma “autônoma”, com suas próprias ferramentas, produzindo a mercadoria inteira em seu local de trabalho, foram agrupados em oficinas. A concentração de capital acentuou a urbanização, o agrupamento de trabalhadores em uma mesma oficina foi uma demanda do capitalismo manufatureiro. Marx (2013) assinala que a manufatura surge de dois modos:

No primeiro, reúnem-se numa mesma oficina, sob o controle de um mesmo capitalista, trabalhadores de diversos ofícios autônomos, por cujas mãos tem de passar um produto até seu acabamento final [...] [No segundo, por um caminho oposto] Muitos artesãos, que fabricam produtos iguais ou da mesma espécie [...] são reunidos pelo mesmo capital simultaneamente e na mesma oficina (MARX, 2013, p. 411, p. 412).

A manufatura é um período marcado pela divisão do trabalho, que mostra suas vantagens no aumento da produção. Autores como Adam Smith (1996a) acreditavam que o aumento da produção, fruto da divisão do trabalho, trariam uma melhor qualidade de vida para toda a população. Entretanto, o trabalho era dividido sob a égide do mesmo capital, não era uma forma de produzir mais para a sociedade, mas sim para o burguês pois ele era o dono desse “[...] mecanismo de produção, cujos órgãos são seres humanos” (MARX, 2013, p. 413).

As relações de produção na sociedade capitalista afastam paulatinamente os homens do produto de seu trabalho. Os diversos artesãos agrupados na mesma oficina se especializavam cada vez mais, realizando uma parte específica da mercadoria. O seu trabalho não atende diretamente às suas necessidades, pois cortar um tamanho específico de um metal para fabricar alfinetes, por exemplo, não mata sua fome, sua sede ou sana qualquer de suas necessidades individuais. O trabalho se transforma em uma mercadoria, é vendido para o capitalista para que, com o dinheiro recebido, o trabalhador possa satisfazer suas necessidades.

A crescente produção no capitalismo manufatureiro exige uma constante divisão do trabalho e um trabalhador cada vez mais especializado. Quando se especializa em uma determinada etapa da produção da mercadoria, o trabalhador consegue aumentar a produção, entretanto realiza a mesma atividade ao longo de toda sua jornada de trabalho. O trabalho especializado e repetitivo tem influência direta na formação do trabalhador como ser humano genérico, não necessita mais aprender tudo aquilo que o ser humano aprendeu ao longo da história, mas apenas aquilo que lhe é útil para realizar a sua atividade específica. “É um produto da divisão manufatureira do trabalho opor-lhes as potências intelectuais do processo material de produção como propriedade alheia e como poder que os domina” (MARX, 2013, p. 435).

As relações de produção na manufatura criaram uma necessidade de produção que sua base técnica não poderia satisfazer, entretanto uma de suas oficinas continha em si o potencial necessário para uma nova etapa do capitalismo. Era a oficina de produção dos instrumentos de trabalho e das máquinas.

Estas supressam a atividade artesanal como princípio regulador da produção social. Por um lado, portanto, é removido o motivo técnico da anexação vitalícia do trabalhador a uma função parcial. Por outro, caem as barreiras que o mesmo princípio ainda erguia contra o domínio do capital (MARX, 2013, p. 443).

No período da maquinaria e da grande indústria, o ritmo da produção não é mais ditado pela capacidade produtiva conjunta dos trabalhadores parciais, especializados, mas pelas próprias máquinas. Elas, que chegaram com a promessa de um barateamento das mercadorias e como possibilidade de encurtar a jornada de trabalho, representaram um duro golpe contra os trabalhadores e o papel que ocupavam na produção social.

O sistema da maquinaria, com diversas máquinas executando todas as tarefas necessárias ao processamento da matéria-prima, passa a ter o operário como “vigia das

máquinas”. Na manufatura havia uma relação mútua de adaptação entre o trabalhador e o instrumento de trabalho, na maquinaria o trabalhador é subordinado ao *modus operandi* da máquina:

Primeiramente, na maquinaria adquirem autonomia, em face do operário, o movimento e a atividade operativa do meio de trabalho. Este se transforma, por si mesmo, num *perpetuum mobile* industrial, que continuaria a produzir ininterruptamente se não chocasse com certos limites naturais inerentes a seus auxiliares humanos: debilidade física e vontade própria. Como capital, e como tal o autômato tem no capitalista consciência e vontade, a maquinaria é movida pela tendência a reduzir ao mínimo as barreiras naturais humanas, resistentes, porém elásticas (MARX, 2013, p. 476).

A atividade realizada pelo operário se torna cada vez mais simples e específica, há uma intensificação do trabalho que agride, além do corpo, as possibilidades de desenvolvimento psíquico do trabalhador. Segundo Marx (2013, p. 494),

Enquanto o trabalho em máquinas agride ao extremo o sistema nervoso, ele reprime o jogo multilateral dos músculos e consome todas as suas energias físicas e espirituais. Mesmo a facilitação do trabalho se torna um meio de tortura, pois a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo.

O conteúdo do seu trabalho carrega a possibilidade de desenvolvimento psíquico, o ser humano forma uma imagem subjetiva da realidade objetiva. Essa imagem é sua referência para atuar na natureza, para trabalhar, e quanto mais se aproxima da realidade objetiva maior é o domínio do ser humano sobre a natureza. A atenção e a memória, exemplos de funções necessárias à apropriação da cultura, que o operário necessita ter na indústria, são mecanizadas. É um movimento contraditório, pois o avanço da sociedade capitalista requer uma mobilização crescente da capacidade humana de conhecer a natureza, entretanto, dentro das fábricas os trabalhadores são paulatinamente apartados da possibilidade de conhecer.

A passagem da manufatura à maquinaria e grande indústria marcam a primeira revolução industrial, contexto de consolidação da burguesia como classe hegemônica. Seus anseios de conhecer o mundo para além das explicações metafísicas, a crença no domínio do homem sobre a natureza, a razão humana como fundamento de seu ser e agir no mundo se tornaram as ideias dominantes.

Adam Smith, um dos teóricos clássicos da economia política, sintetiza o pensamento burguês sobre a educação nesse período. O autor (1996b) versa:

Embora, porém, as pessoas comuns não possam, em uma sociedade civilizada, ser tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna, podem aprender as **matérias mais essenciais da educação — ler, escrever e calcular** — em idade tão jovem, que a maior parte, mesmo daqueles que precisam ser formados para as ocupações mais humildes, têm tempo para aprendê-las antes de empregar-se em tais ocupações. Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação (SMITH, 1996b, p. 246, grifo nosso).

Em um contexto no qual o desenvolvimento científico se apresenta como fundamental para o progresso da sociedade os teóricos da burguesia demonstram que os princípios das relações de produção também se aplicam à educação. O acúmulo da cultura, dos conhecimentos social e historicamente produzidos, tornam-se mercadorias à serem apropriados por uma pequena parcela da sociedade enquanto a grande maioria, as “pessoas comuns” podem aprender a “ler, escrever e calcular”.

A burguesia detinha (e detém) os meios de produção, mas depende dos trabalhadores para poder lucrar, extrair a mais-valor (MARX, 2013). No intuito de aumentar a produção, houve diversas tentativas de a burguesia transpor as barreiras impostas à exploração do trabalhador. Taylor (1990) propôs uma administração científica da produção para, segundo ele, “[...] assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado” (TAYLOR, 1990, p. 24).

Os princípios gerais elencados por Taylor (1990) podem ser resumidos nos seguintes tópicos:

Primeiro – Desenvolver para cada elemento do trabalho individual uma ciência que substitua os métodos empíricos

Segundo – Selecionar cientificamente, depois treinar, ensinar e aperfeiçoar o trabalhador. No passado ele escolhia seu próprio trabalho e treinava a si mesmo como podia.

Terceiro – Cooperar cordialmente com os trabalhadores para articular todo o trabalho com os princípios da ciência que foi desenvolvida.

Quatro – Manter divisão equitativa de trabalho e de responsabilidade entre a direção e o operário. A direção incumbem-se de todas as atribuições, para as quais esteja mais bem aparelhada do que o trabalhador; ao passo que no passado quase todo o trabalho e a maior parte das responsabilidades pesavam sobre o operário (TAYLOR, 1990, p. 40).

Coriat (1985) analisa criticamente o taylorismo e demonstra como seus princípios de administração científica constituíram uma forma de expropriação do saber operário. Taylor decompõe o “saber-fazer” operário em diversas etapas, avaliando cientificamente os processos e instrumentos para definir o “único melhor”, com isso o conhecimento sobre a produção é retirado do trabalhador (CORIAT, 1985). Havendo uma única maneira e um instrumento próprio para realizar a tarefa, os operários perdem seu poder de barganha, não têm mais possibilidade de negociar, obrigando-se a se ajustarem às novas regras. Coriat (1985, p. 104) conclui:

O taylorismo vem assim, de algum modo, rematar um movimento inscrito ‘na própria natureza das coisas’, para favorecer o desenvolvimento da acumulação de capital segundo novas modalidades – as da produção em massa -, operando simultaneamente uma ‘recomposição’ da classe operária de maneira a reforçar a dominação do capital sobre o processo de trabalho.

A formação do trabalhador nesse contexto tem uma ênfase no fazer, não é necessário se apropriar de conceitos, há uma divisão clara entre os que pensam e os que executam. Existe também uma preocupação com o comportamento, cuja necessidade consiste em que o empregado saiba seguir regras, ser disciplinado e controlar seus instintos, precisa se adaptar às transformações nas relações de produção.

Ford aprimorou os princípios de Taylor ao introduzir a linha de montagem com a esteira rolante. Os trabalhadores, além de realizar a atividade da maneira e com os instrumentos estabelecidos pela administração científica, devem fazê-la no tempo da máquina. A esteira dita o ritmo, a racionalidade científica padroniza o processo e o produto do trabalho. Ford (1925) não está preocupado apenas com a racionalidade na fábrica, mas acredita que suas ideias podem tornar-se um código universal. Ele retoma os ideais liberais de uma valorização moral do trabalho, como um direito e um dever do indivíduo. A liberdade burguesa, tão pregada pelos iluministas, mostra sua verdadeira face no desenvolvimento capitalista:

Não há maior absurdo, nem pior serviço prestado à humanidade, do que insistir em asseverar que somos todos iguais. Pela própria natureza já somos desiguais e toda concepção democrática que intenta pregar a igualdade humana não passa de um esforço para retardar o progresso [...] São os homens superiores que soerguem o povo e proporcionam aos medíocres um viver mais tranquilo (FORD, 1925, p. 17).

As concepções fordistas na indústria pressupunham um novo homem, um novo modo de viver, de pensar e de sentir a vida. A produção em massa, alcançada com o

desenvolvimento industrial, necessitava também de um consumo nunca antes visto na história. Harvey (2008) demonstra uma estratégia adotada por Ford:

Ford acreditava que o novo tipo de sociedade poderia ser construído simplesmente com a aplicação adequada ao poder corporativa. O propósito do dia de oito horas e cinco dólares só em parte era obrigar o trabalhador a adquirir a disciplina necessária à operação do sistema de linha de montagem de alta produtividade. Era também dar aos trabalhadores renda e tempo de lazer suficiente para que consumissem os produtos produzidos em massa que as corporações estavam por fabricar em quantidades cada vez maiores (HARVEY, 2008, p. 122).

A padronização das técnicas, dos instrumentos e dos produtos homogeneizava também os trabalhadores e seus gostos. Esse grande período que compreende o início da industrialização até o modelo fordista foi marcado por múltiplas concepções pedagógicas. Houve predominância da pedagogia tradicional, mas, assim como as formas de produção, as pedagogias passavam por momentos de crise. Contra a rigidez e autoritarismo da pedagogia tradicional surge a pedagogia nova, com flexibilização dos conteúdos e alterações na relação aluno/professor. A necessidade de rápida capacitação, para acompanhar o desenvolvimento da tecnologia, marcou o surgimento da pedagogia tecnicista. Essa teoria buscava reordenar o processo educativo, pautando-o na racionalidade, eficiência e produtividade.

O regime de acumulação fordista era especializado e suas grandes fábricas estavam vinculadas à um determinado território. A rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistema de produção em massa impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumos invariantes. Os indícios de crise do fordismo já apareceram em meados dos anos 60 com a completa recuperação pós-guerra da Europa Oriental e Japão, a superprodução e saturação do mercado interno norte americano. A inflação nos EUA a partir de 1966 que enfraqueceu o dólar como moeda-reserva internacional estável. As políticas de substituição de importações no terceiro mundo, o movimento das empresas multinacionais rumo ao estrangeiro aumentando a competição, fatores que mostraram a incapacidade do fordismo e keynesianismo de conterem as contradições inerentes ao capitalismo (HARVEY, 2008). A partir de 1973, embora continuasse a mesma lógica inerente da acumulação capitalista e de suas tendências de crise, houve uma grande mudança em sua aparência superficial. Começou a tomar forma uma série de novas

experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política, a acumulação flexível.

Nesse contexto de crise uma empresa desenvolveu uma organização particular da produção que a tornava mais eficaz e por consequência mais competitiva, a Toyota. O modo de organização da produção ficou conhecido como “toyotismo” que tem como características “*la automatización, el just-in-time (justo a tiempo), el trabajo en cuadrilla, "management-by-stress (gestionar por estímulos), la flexibilidad del trabajador, la subcontratación y el "management participatif" (la gestión participativa)*” (GOUNET, 1998, p. 1).

A automatização diminuiu a necessidade de grandes contingentes de trabalhadores nas fábricas, aumentando o exército de reserva. O just-in-time, ou produção por demanda, acabava com os grandes estoques nas fábricas pois passava-se a produzir conforme a necessidade. O trabalho passa a ser organizado em grupos, nos quais são valorizados a autonomia, liderança, proatividade e flexibilidade, acompanhados por uma cobrança nos resultados. As empresas diminuem seus quadros de trabalhadores fixos e aumentam as terceirizações e subcontratações trazendo efeitos negativos para os trabalhadores “[...] quando se consideram a cobertura de seguro, os direitos de pensão, os níveis salariais e a segurança no emprego” (HARVEY, 2008, p. 143).

A educação hegemônica nesse período forma para a incerteza, insegurança, instabilidade. Retoma os princípios pedagógicos do escolanovismo e do tecnicismo, reformulando-os como neoescolanovismo e neotecnicismo (SAVIANI, 2013). O trabalhador, para conquistar seu espaço, não pode mais se especializar em um determinado ofício, ele deve ser polivalente e desenvolver constantemente novas “competências”, para isso precisa “aprender a aprender”. O lema construtivista ganha nova força nesse período, a educação não é mais focada nos conteúdos pois não consegue prever quais conhecimentos serão necessários no futuro. Ela forma competências que, segundo Dias (2010) são:

[...] uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outros componentes de carácter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma ação eficaz num determinado contexto particular. Permite gerir situações complexas e instáveis que exigem recorrer ao distanciamento, à metacognição, à tomada de decisão, à resolução de problemas. Podemos, pois, afirmar que a competência se caracteriza por ser complexa, projetada no futuro (numa aposta nos poderes do tornar-se).

Exerce-se em situação, é completa, consciente e transferível para outros contextos (DIAS, 2010, p. 75).

As teorias que fundamentam a educação no modelo toyotista sofrem duras críticas quanto aos seus aspectos intrínsecos, muitas vezes ocultados. Sobre a teoria das competências, Saviani (2013) defende que ela:

[...] apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2013, p. 437).

Duarte(2001), na mesma linha crítica versa:

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2001, p. 38).

A forma de acumulação fordista exigia um trabalhador disciplinado, que se apropriasse da técnica de produção mas não do conceito, pois havia a divisão entre os que pensam e os que executam. Essa organização demandou uma educação focada na prática, o tecnicismo, e a padronização na indústria gerou também uma padronização nos gostos e no consumo. O regime toyotista, com toda sua instabilidade, exige um trabalhador flexível, adaptável a qualquer mudança e disposto a se reinventar. O conhecimento é secundarizado em prol da atitude, aprende-se fazendo.

As transformações que ocorrem na produção trazem consigo a promessa dos novos tempos, o discurso de uma vida melhor e mais digna. Historicamente essas transformações representaram novas roupagens para os mesmos grilhões. A educação acompanha esse processo. No momento que era socialmente necessária a apropriação do conhecimento historicamente produzido pelo conjunto dos seres humanos, a burguesia foi revolucionária, pois trazia nas suas demandas essa bandeira. Ao se consolidar como

classe hegemônica não era mais interessante que se soubesse demais, que fossem expostas as bases da sociedade cuja produção é assentada na exploração.

A educação passa então a cumprir um papel de conformação, de adaptação, para que a classe trabalhadora aprenda e aceite os valores e conteúdos científicos necessários à manutenção do modo de produção vigente.

A educação, entretanto, carrega consigo a possibilidade da transformação, já que a apropriação do conhecimento científico desenvolve o psiquismo do sujeito e aproxima a imagem subjetiva da realidade àquilo que ela objetivamente é (MARTINS, 2013). Entender a realidade como ela é implica em reconhecer que ela nem sempre foi assim e nem sempre será.

A organização político-social do modo de produção capitalista coloca as pessoas em condições diversas de apropriação da cultura, daquilo que foi produzido historicamente pelo conjunto dos seres humanos, sob o manto de uma igualdade formal.

É importante frisar que essa desigualdade não é fruto de diferenças biológicas, mas “da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico” (LEONTIEV, 2004, p. 293).

Vimos que a apropriação dessas aptidões e faculdades, cristalizadas nos produtos da atividade humana, modificam o curso do desenvolvimento humano. Esse “salto ontológico” (LUKÁCS, 2018) liberta o desenvolvimento do ser humano de suas determinações biológicas e o vincula às leis sócio-históricas. O fato das aquisições do desenvolvimento humano se fixarem nos produtos da atividade humana permite que elas possam separar-se daqueles que criam esse desenvolvimento.

Essa separação aparece com a divisão social do trabalho, com as formas da propriedade privada e da luta de classes resultando na “alienação econômica dos meios e produtos do trabalho em face dos produtores diretos” (LEONTIEV, 2004, p. 293). A partir do momento que os homens não detêm mais os meios de produção e tampouco o produto de seu trabalho, o resultado de sua atividade perde o caráter de objetivação do ser e torna-se um objeto que lhe é estranho, uma mercadoria.

O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas

e, por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existente à margem dos produtores (MARX, 2013, p.147).

A mercadoria é um objeto destinado à troca, tem um caráter impessoal, no qual a natureza concreta da atividade humana é apagada. No reino da mercadoria se separam também a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo, pertencendo a homens diferentes. “Assim, enquanto **globalmente** a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo **tomado à parte** estreita-se e empobrece” (LEONTIEV, 2004, p. 294, grifos do autor).

A apropriação privada dos meios de produção concentra as riquezas materiais e intelectuais nas mãos da classe dominante. Suas criações parecem existir para todos, entretanto, só uma pequena minoria tem as possibilidades materiais de receber a formação requerida e enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos. Dessa maneira à imensa maioria da população fica destinado o mínimo de desenvolvimento cultural necessário para que produzam as riquezas materiais nos limites das funções que lhes são destinadas (LEONTIEV, 2004, p. 294), “ler, escrever e calcular”.

A minoria dominante, além de possuir os meios de produção material, detém meios de produção e difusão da cultural intelectual e, ao coloca-los a serviço de seus interesses, produz uma estratificação dessa mesma cultura (LEONTIEV, 2004). Enquanto vemos um grande avanço nas ciências que garantem o progresso técnico, no que toca aos conhecimentos sobre o homem e a sociedade, sua natureza e essência, as forças que os fazem avançar e o seu futuro, os ideais morais e estéticos, há duas vias de desenvolvimento radicalmente diferentes:

Uma tende para acumular as riquezas intelectuais, as idéias, os conhecimentos e os ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso histórico: ela reflete os interesses e as aspirações da maioria. A outra tende para a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando a sua vontade. O choque destas duas tendências provoca aquilo a que se chama a luta ideológica (LEONTIEV, 2004, p. 295).

O processo de alienação econômica além de afastar a maioria da população da cultura intelectual historicamente produzida também divide essa cultura em elementos de

duas categorias diferentes: uma progressista, que serve ao desenvolvimento da humanidade como um todo, à uma democracia real e não meramente formal; a outra levanta obstáculos a esse progresso, se penetra nas massas, forma o conteúdo declinante das classes reacionárias da sociedade (LEONTIEV, 2004).

O movimento supracitado não ocorre apenas no interior de uma nação ou país, mas no mundo inteiro. A mundialização do capital alastrou por toda a humanidade as consequências da alienação econômica e da propriedade privada dos meios de produção. Essas contradições do modo de produção capitalista ficam latentes na figura do Estado moderno, do qual trataremos a seguir.

## 2. O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A HISTÓRIA NA COMPREENSÃO DA REALIDADE

Na presente seção analisamos o Estado burguês e as políticas educacionais com vistas a identificar os elementos de sua gênese e desenvolvimento que nos auxiliam na compreensão da educação física na BNCC. As contradições presentes na relação histórica entre Estado e políticas educacionais nos permite identificar o que é essencial e o que é secundário nesse movimento, pressuposto que fundamenta uma análise materialista e dialética da história. Abordaremos as noções idealista e materialista do Estado, as mudanças em sua conformação, advindas das transformações ocorridas nas relações sociais de produção, e sua atuação por meio das políticas públicas, em especial as políticas educacionais.

### 2.1 O PAPEL DO ESTADO NA SOCIEDADE BURGUESA

A longa transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista implicou em uma nova concepção de Estado. No fim do período feudal o poder do Estado estava nas mãos dos monarcas, tinha um caráter absolutista e uma justificativa divina. A burguesia era contra o Estado, contra o absolutismo, defendia que a razão estava na cabeça de cada um, era uma razão individual, qualquer sujeito poderia distinguir o que era certo ou justo se fizesse uso de suas faculdades racionais.

A “dupla revolução” (HOBSBAWM, 2017) do século XVIII (Revolução Francesa e Revolução Industrial) representou a consolidação da burguesia como classe hegemônica. Sobre esse período Hobsbawm (2017) versa:

A grande revolução de 1789-1848 foi o triunfo não da “indústria” como tal, mas da indústria *capitalista*; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da *classe média* ou da sociedade “*burguesa*” *liberal*; não da “economia moderna” ou do “Estado moderno”, mas das economias e Estados em uma determinada região geográfica do mundo [...], cujo centro eram os Estado rivais e vizinhos da Grã-Bretanha e França. A transformação de 1789-1848 é essencialmente o levante gêmeo que se deu naqueles dois países e que dali se propagou por todo o mundo (HOBSBAW, 2017, p. 20, grifos do autor).

Ao deter o poder o Estado a burguesia mudou completamente seu discurso, defendendo o Estado como representação da razão. Hegel (1997) aponta que:

O Estado, como realidade em ato da vontade substancial, realidade que esta adquire na consciência particular de si universalizada, é o racional em si e para si: esta unidade substancial é um fim próprio absoluto, imóvel, nele a liberdade obtém o seu valor supremo, e assim este último fim possui um direito soberano perante os indivíduos que em serem membros do Estado têm o seu mais elevado dever (HEGEL, 1997, p. 217).

O Estado burguês assentou os princípios iluministas de igualdade, liberdade e fraternidade na forma de lei. Esses princípios são mantidos em sua formalidade, não significam uma igualdade ou liberdade material pois a burguesia se utiliza do poder e da estrutura do Estado para manter sua hegemonia. A instituição estatal como ferramenta de manutenção do *status quo*, como forma de amenizar os antagonismos sociais, já foi sinalizada por Engels (2012):

[a sociedade] se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 2012, p.213).

Os “limites da ordem” passam a ser definidos pela burguesia que, controlando as regras do jogo, define as pautas políticas e econômicas da sociedade. O ideário iluminista acreditava na existência de uma isonomia na organização estatal burguesa, Marx e Engels (2010) se contrapuseram à essa ideia ao afirmar que: “O executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX e ENGELS, 2010, p. 42).

O desenvolvimento das relações materiais de produção alterou constantemente a superestrutura jurídico e política, à medida em que:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica

e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

Essa superestrutura jurídica do Estado capitalista sofreu alterações ao longo de sua história, de acordo com o contexto socioeconômico, e diversos teóricos marxistas buscaram explicar essas múltiplas determinações. Gramsci (2005) pensava o Estado como um Estado Integral no qual a hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional estava ancorada tanto em elementos coercitivos, predominantes na sociedade política, como em elementos de consenso, predominantes na sociedade civil. A obra de Gramsci cumpre importante papel ao elucidar como a sociedade civil e as que disputas que nela ocorrem tem relevância na configuração desse Estado.

A ampliação da concepção de Estado é muito utilizado nas pesquisas sobre políticas educacionais, como forma de situar a escola e a educação na correlação de forças presente nas relações de produção. O Estado e o governo capitalistas estão intrinsecamente articulados por meio das instituições e das proposições/orientações políticas. Höfling (2001) explica que:

[...] é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31).

Identificar as ações do Estado é analisar as políticas elaboradas por cada Governo em seu contexto histórico, que desde a ascensão da burguesia como classe hegemônica, suas políticas, visam a manutenção desse poder. Höfling (2001) ressalta a contribuição de Claus Offe ao analisar as origens das políticas sociais traçadas pelo Estado capitalista contemporâneo para a sociedade de classes:

Para o autor [Offe], o Estado atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalista em seu conjunto, e não especificamente a serviço dos interesses do capital – a despeito de reconhecer a dominação deste nas relações de classe (HÖFLING, 2001, p. 33).

Ainda que as políticas sociais estejam inseridas na lógica da manutenção das relações capitalistas é importante considerar os conflitos inerentes à essa própria lógica. O capitalismo não se sustenta sem dar aos trabalhadores condições mínimas para a sua existência, entretanto grande parte da burguesia visa diminuir os direitos dos trabalhadores e participação do Estado nos gastos com as políticas sociais, tratando sujeitos como peça de uma engrenagem:

O homem, como a máquina, se gasta e tem que ser substituído por outro homem. Além da soma de artigos de primeira necessidade exigidos para o seu próprio sustento, ele precisa de outra quantidade dos mesmos artigos para criar determinado número de filhos, que hão de substituí-lo no mercado de trabalho e perpetuar a raça dos trabalhadores. Ademais, tem que gastar outra soma de valores no desenvolvimento de sua força de trabalho e na aquisição de uma certa habilidade (MARX e ENGELS, 2011, p. 111).

A demanda mediata da classe trabalhadora é a superação do modo de produção capitalista e as demandas imediatas são as garantias de sua própria existência, condições mínimas que já foram instituídas na forma de direito. Os direitos sociais são conquistas oriundas dos conflitos de interesses antagônicos na estrutura social. Isso demonstra a imensa complexidade das relações sociais e do movimento de formulação de análise das políticas públicas. Pereira (2008) aponta que:

Para uns, política pública é apenas o *output* (resultado) da atividade política dos governos, o que denota uma visão parcial e pragmática. Isso porque ela também contempla *inputs* (demandas externas, provenientes da sociedade), além de comportar correlação de forças, estratégias de implementação de decisões e a própria implementação com seus respectivos impactos. Logo, a política pública também está relacionada a conflitos de interesses e é resultante de decisões que visam administrar esses conflitos (PEREIRA, 2008, p. 97).

Vimos anteriormente que a educação é fundamental para a apropriação da cultura, na afirmação de Leontiev (2004), à medida em que possibilita o desenvolvimento sócio-histórico ilimitado. Não obstante, na sociedade capitalista a educação é um dos temas de constante disputa desde a garantia de uma rede pública de ensino até as questões dos métodos e conteúdos dessa educação. A disputa ocorre devido aos conflitos inconciliáveis entre a classe burguesa e a classe trabalhadora, para a primeira a educação é necessária para atender às demandas da produção e para incutir os valores burgueses, para a classe trabalhadora a educação é um instrumento que permite conhecer a realidade para além da aparência, podendo assim transformá-la. Dessa forma, a burguesia não se preocupa com

uma formação integral, com o desenvolvimento de todas as potências do ser humano historicamente produzidas, mas com a formação que influenciará diretamente no seu trabalho produtivo, como apontam Marx e Engels (2011):

Ora, qual é o custo de produção da própria força de trabalho? É o custo necessário para conservar o operário como tal e educá-lo para este ofício. Portanto, quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menor será o custo de produção do operário e mais baixo será o preço de seu trabalho, de seu salário. Nos ramos industriais onde não se exige quase nenhuma aprendizagem e onde a simples existência material do operário é o bastante, o custo da produção deste se limita quase que unicamente às mercadorias indispensáveis à manutenção de sua vida, à conservação de sua capacidade de trabalho. Eis a razão por que o preço de seu trabalho será determinado pelo preço dos meios de subsistência necessários (MARX e ENGELS, 2011, p. 112).

As políticas educacionais e a formação dos trabalhadores está inserida na lógica capitalista de produção, o Estado cumpre seu papel de manutenção da “ordem” nessa organização social. Entretanto, a realidade é complexa e contraditória, de modo que as mesmas instituições que atuam para um apaziguamento dos antagonismos de classe podem gerar uma situação oposta. O exemplo que nos é mais próximo e latente é a instituição escolar. Ainda que inserida na lógica capitalista, a escola constitui-se como o lugar mais propício para que a classe trabalhadora se aproprie do conhecimento científico, um conhecimento que revela as contradições da realidade e aponta suas possibilidades de transformação.

## 2.2 A REPRESENTAÇÃO DO ESTADO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: APORTES LEGAIS

Política é um termo amplo que, segundo o dicionário de filosofia (2007), foi usado para designar “1ª a doutrina do direito e da moral; 2ª a teoria do Estado; 3ª a arte ou a ciência do governo; 4ª o estudo dos comportamentos intersubjetivos (ABBAGNANO, 2007, p.773). O conceito de política está atrelado ao conceito de Estado e ambos se complexificam com o advento da modernidade. As Grandes Revoluções tornaram latente as questões que versam sobre o que é o Estado, qual sua função e quais os seus limites.

Engels (2013) apontou que “O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é ‘a realidade da ideia moral’, nem ‘a imagem e a realidade da razão’, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento[...]” (ENGELS, 2013, p.

213). O Estado como abstração, como terceiro poder “situado aparentemente por cima das classes em luta” (ENGELS, 2013, p.212), tem suas bases nas relações materiais de produção.

A ciência moderna, que elabora as principais formulações teóricas sobre o Estado, se constitui em um período no qual o homem precisava conhecer a realidade em sua complexidade. A burguesia ganhava força e sua consolidação dependia da compreensão dos fenômenos naturais. O poder feudal e da hegemonia da Igreja eram entraves ao modo de produção que se formava, a luta contra essas instituições representava os anseios da maioria da população europeia. Os servos, que estavam sendo expulsos de suas terras pelas demandas produtivas, os burgueses, que tinham seu poder político e possibilidade de comércio limitados pelas instituições feudais, lutaram em diversas frentes pela derrubada do feudalismo. A burguesia liderou esse processo, seus anseios por liberdade e igualdade representavam o interesse geral, e teve sucesso no campo econômico com a Revolução Industrial e político com a Revolução Francesa.

O Estado pensado por Hegel representaria a institucionalização da racionalidade burguesa, a moral e virtudes individuais defendidas pela burguesia revolucionária voltavam-se agora para uma defesa da sociedade e suas instituições. Galuch (2013) aponta como a contradição do século XIX permeou criação da educação pública:

Ao ser criada, a escola popular assumiu dupla função: por um lado a tarefa de proporcionar o desenvolvimento da inteligência e a divulgação das ciências modernas, fundamental para o mundo do trabalho, que é o mundo da competição; por outro, a função de desenvolver sentimentos que, ligando o cidadão ao Estado, o preparassem para o cumprimento de deveres cívicos, fundados na unidade, no interesse comum e na solidariedade (GALUCH, 2013, p. 74).

O ideário de educação burguês que era voltado para a instrução, para a aquisição dos conhecimentos necessários para a transformação da realidade paulatinamente volta-se para uma educação da moral e dos costumes, como resposta às crises e insurgências proletárias. Segundo Galuch (2013):

Como as contradições eram inerentes à sociedade moderna, para mantê-la, a burguesia levou todos a crer que os problemas gerados por tais contradições podiam ser amenizados, desde que os indivíduos assumissem novas virtudes. Por isso, precisam ser modificados (GALUCH, 2013, p. 89).

As alterações no Estado e suas instituições respondem às transformações no seio das relações sociais de produção. O início do século XX foi marcado por uma intensa

produção de mercadorias, grandes fábricas responsáveis pelo desenvolvimento econômico de regiões inteiras. Nesse contexto as ideias liberais estavam à todo vapor como demonstra a afirmação de Ford (1925) “Nós podemos ajudar o governo: mas o governo não pode nos ajudar. O aforismo: ‘Menos governo nos negócios e mais negócios no governo’ – é um aforismo ótimo, não tanto para os negócios e o governo, como para o povo” (FORD, 1925, p. 13). Qualquer atitude do Estado que visasse uma interferência direta na economia prejudicaria a capacidade de regulação do mercado, encorajar ou desencorajar os indivíduos à investirem seu capital em determinadas tipos de atividades poderia baratear algum bem mas em contrapartida aumentaria, em seu conjunto, o preço das mercadorias. A crença na auto-regulação do mercado baseia-se no seguinte princípio:

Todo indivíduo empenha-se continuamente em descobrir a aplicação mais vantajosa de todo capital que possui. Com efeito, o que o indivíduo tem em vista é sua própria vantagem, e não a da sociedade. Todavia, a procura de sua própria vantagem individual natural ou, antes, quase necessariamente, leva-o a preferir aquela aplicação que acarreta as maiores vantagens para a sociedade. (SMITH, 1996, p. 436).

Essa concepção de um Estado-mínimo foi amplamente defendida até que a crise de 1929 mostrou a impossibilidade de uma auto-regulação do mercado. A superprodução de mercadorias gerou a maior crise do século, fazendo os preços caírem, provocando um onda de desemprego e falência de empresas.

Nos momentos de crise as contradições do capitalismo se tornam mais latentes e exigem da classe dominante alguma resposta efetiva para a manutenção do *status quo*. A resposta dada foi um aumento da participação do Estado para recuperar a economia, garantindo o emprego e melhorando a distribuição de renda, ou seja, atenuando os efeitos causados pela produção desenfreada.

O fundamento para as ações do Estado regulador que se consolidava foi a teoria do economista inglês John Maynard Keynes, em seu livro “Teoria geral do emprego, do juro e da moeda”. Carvalho (2012) aponta que, entre os mecanismos previstos pela política keynesiana estavam “o estímulo ao aumento da renda nacional, a preservação da acumulação privada de capital, a cooperação com a iniciativa privada e o empreendimento de obras públicas” (CARVALHO, 2012, p. 65).

Foi um período de aumento dos investimentos públicos suprindo a insuficiência de investimento privados em determinadas áreas, visando a manutenção dos níveis de emprego. O Estado atuava, por meio de subsídios, taxas de importação, investimentos, nas áreas que os empresários não estavam inclinados à investir. Esse Estado também ficou

conhecido como o Estado de bem-estar social (*Welfare State*) pois também intervinha em políticas sociais compensatórias mantendo serviços básicos como saúde pública, infraestrutura urbana e educação.

Na análise de Moraes (2001) esse período foi um teste da convivência do capitalismo com um forte setor público, negociações sindicais, políticas de renda e seguridade social (MORAES, 2001). A política keynesiana, entretanto, mantinha um caráter conservador no plano macroeconômico “[...]já que buscava conter os traços mais autodestrutivos do capitalismo, isto é, sua tendência a criar crises cíclicas e progressivamente mais amplas, efeitos externos indesejados (falhas do mercado) e impasses políticos delicados (MORAES, 2001, p. 14). Cresce, nesse contexto, a importância das ações tomadas pelo Estado na dinâmica social e, com isso, o estudo das políticas públicas como área do conhecimento e disciplina acadêmica nos EUA (SOUZA, 2006). Na concepção de Carvalho (2012) políticas públicas são:

[...]o conjunto de objetivos ou de intenções que, em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de *ação* governamental, condicionando sua execução. Emanadas do próprio Estado, que é responsável por sua formulação e execução, revelam suas características e formas de intervenção [...] [a política pública] caracteriza-se pelas iniciativas e diretrizes, pelos planos e programas governamentais adotados em resposta aos problemas socialmente relevantes (CARVALHO, 2012, p. 28).

As políticas educacionais fazem parte das políticas públicas e revelam, em cada conjuntura, as prioridades governamentais no que tange aos conhecimentos e/ou valores à serem transmitidos na escola, além das condições de sua realização. Durante o Estado de bem-estar social houve um aumento da educação pública, fato que atuou em múltiplos sentidos: 1) criava mais empregos no setor escolar 2) ao regular a educação formal e manter o tempo de permanência na escola até por volta dos 18 anos controlava o ingresso no mercado de trabalho mantendo o nível de emprego estável 3) preparava um grande contingente de indivíduos para as novas demandas da produção.

Vimos anteriormente as implicações na educação advindas da transição do modelo de produção taylorista para o fordista. As mudanças ocorridas nas relações sociais na segunda metade do século XX nos auxiliam a compreender o fundamento das políticas educacionais que se desenvolveram nesse período.

Harvey (2008) aponta que no período de 1965 a 1973 tornou-se cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições

inerentes ao capitalismo e na superfície dessas dificuldades estava a “rigidez”. Segundo o autor (2008):

Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”). E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora – o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período 1968-1972 (HARVEY, 2008, p. 135).

A rigidez na produção restringia o aumento da base fiscal para gastos públicos, mas cresciam as políticas sociais na tentativa de manter a legitimidade da organização estatal. A resposta foi encontrada na política monetária, na capacidade de imprimir moeda, que começou uma onda inflacionária. A inflação ascendente, a crise no mercado imobiliário, as dificuldades nas instituições financeiras e o aumento dos preços do petróleo foram alguns dos fatores que levaram à forte deflação de 1973-1975, criando uma profunda crise fiscal e de legitimação (HARVEY, 2008).

Algumas estratégias corporativas para sobrevivência nesse período foram “A mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produto e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil [...]” (HARVEY, 2008, p. 137). Essas medidas marcaram o período de reestruturação econômica com profundas mudanças na organização industrial, na vida social e na política. No processo de reestruturação produtiva constituiu-se um novo regime de acumulação capitalista, denominada “acumulação flexível” (HARVEY, 2008). Segundo o autor (2008), esse regime:

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional [...] envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas [...] os horizontes temporais da tomada de decisões privadas e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (HARVEY, 2008, p. 140).

As transformações nas relações de produção foram acompanhadas por uma ascensão do movimento conservador, insatisfeito com as políticas adotadas pelo Estado de bem estar social, que culminou na eleição de Ronald Reagan (1981-1989) nos EUA e Margaret Thatcher (1979-1990) no Reino Unido. O keynesianismo perde paulatinamente seu espaço abrindo caminho para as políticas neoliberais. As ideias neoliberais desdobram-se em três principais linhas: a escola austríaca, liderada por Hayek; a escola de Chicago, representada por Schultz, Becker e Friedman; a escola de Virgínia ou *public choice*, liderada por Buchanan. Ambas escolas foram responsáveis pela defesa da privatização de empresas estatais e serviços públicos, bem como da elaboração de um novo quadro legal reduzindo a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados (MORAES, 2001).

Hayek (1899-1992) foi um dos precursores desse movimento, seu livro, *O Caminho da Servidão*, lançado em 1944, tecia duras críticas ao keynesianismo e o assistencialismo do Estado. Friedman (1912-2006), na década de 60, publica seu livro *Capitalismo e Liberdade*, no qual defende que a atuação do Estado serve para estabelecer as regras do jogo e atuar como árbitro. O mercado, por outro lado, é o meio que permite coordenar as atividades econômicas pois os indivíduos ao tomarem suas decisões econômicas estariam “votando” em um sistema de representação proporcional.

As ideias de Hayek e Friedman ficaram à margem das discussões daquelas décadas devido à força ideológica que o Estado de Bem-Estar exercia sobre a sociedade (CARVALHO, 2000, p. 212). Na década de 70, com a crise do modelo keynesianista, abre-se caminho para que o neoliberalismo comece a se estruturar como doutrina hegemônica. A concepção de um Estado Liberal (Estado Mínimo) com funções menos autoritárias e menos paternalistas que “[...] minimamente supre as necessidades básicas de uma boa sobrevivência, que permite a cada indivíduo buscar na iniciativa privada o fornecimento de serviços, como saúde e educação, que garante a liberdade econômica [...]” (CARVALHO, 2000, p. 213) começa a mostrar sua faceta mais perversa. Para seus principais expoentes, Hayek e Friedman, “a desigualdade social é vista como uma prática saudável para todos, pois as desigualdades geram competitividade e, conseqüentemente, o crescimento de toda a sociedade” (CARVALHO, 2000, p. 214). Essa mudança na organização do Estado implicou em uma nova forma de conceber as políticas públicas, em especial nos países do chamado “terceiro mundo”.

Caem as barreiras impostas ao grande capital, com a flexibilização da produção e a formação de blocos financeiros mundiais. Nesse contexto o “terceiro mundo” passa a

ter grande importância por sua mão de obra barata, isenção de impostos para transnacionais e leis trabalhistas flexíveis. O Estado nacional fora colocado em uma relação direta com o capital transnacional, conforme aponta Harvey (2008):

[O Estado] é chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação e é forçado, ao mesmo tempo, também no interesse nacional, a criar um ‘bom clima de negócios’, para atrair o capital financeiro transnacional e global e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para pastagens mais verdes e mais lucrativas (HARVEY, 2008, p. 160).

Nos países periféricos, como o Brasil, as políticas adotadas nesse período foram fortemente influenciadas por organismos internacionais. Aqui nos cabe salientarmos principalmente aquelas voltadas à educação.

A importância global das políticas econômicas adotadas em cada Estado fica cada vez mais evidente, como demonstra o “Consenso de Washington”. As dez regras, formuladas por economistas e instituições financeiras, tais quais o FMI e Banco Mundial, estabeleciam medidas econômicas a serem tomadas pelos países em desenvolvimento. A política visava “adequar” esses países às novas necessidades do capital internacional, isso implicou em abertura comercial, privatização das estatais, desregulamentação das leis econômicas e trabalhistas, reforma tributária, entre outras.

A reestruturação produtiva suscitou mudanças também nas políticas educacionais, fundamentadas pela ideologia neoliberal. Nos anos 90 foram organizados documentos internacionais voltados para a política educacional como a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Relatório Educação, um Tesouro a Descobrir.

A Declaração Mundial de Educação para Todos foi produzida à partir de uma conferência realizada em Jomtien, convocada por quatro agências internacionais: UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A conferência tinha como fim a universalização da educação básica como direito de todos e condição para o desenvolvimento. A Declaração produzida em Jomtien, conhecida também como Carta de Jomtien, marca a influência dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais nacionais.

A Carta de Jomtien (UNESCO, 1990) estabeleceu 10 objetivos à serem cumpridos pelos países signatários:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos
2. Expandir o enfoque
3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade

4. Concentrar a atenção na aprendizagem
5. Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica
6. Proporcionar um ambiente adequado de aprendizagem
7. Fortalecer alianças
8. Desenvolver uma política contextualizada de apoio
9. Mobilizar recursos
10. Fortalecer a solidariedade internacional

Em conjunto com os objetivos foram estabelecidas metas e princípios de ação a serem seguidos pelos países, constantes no Plano de Ação do próprio documento.

No ano de 1993 começou a produção do “Relatório Delors – a educação para o século XXI na perspectiva da Unesco”, finalizado em 1996. O Relatório faz um diagnóstico do contexto mundial “globalizado” identificando três grandes desafios 1) promover vias e meios de desenvolvimento sustentável, 2) contribuir para a compreensão mútua dos povos e 3) renovar a vivência concreta da democracia (DELORS, 2003).

Com vistas a enfrentar os desafios das políticas educativas o Relatório Delors aponta quatro pilares em torno dos quais deve se organizar a aprendizagem: 1) aprender a conhecer 2) aprender a fazer 3) aprender a viver juntos 4) aprender a ser.

Esses documentos apontam para o novo contexto no qual a educação está inserida. Se antes havia uma iniciativa do Estado buscando assegurar a preparação da mão de obra para ocupar os postos de trabalho em um mercado que se expandia em direção ao pleno emprego, agora o indivíduo é responsável por adquirir os meios que lhe possibilitem ser competitivo no mercado de trabalho (SAVIANI, 2013). O grau de escolaridade torna-se cada vez mais um requisito para aumentar a empregabilidade do indivíduo mas não garante o emprego, pois não há empregos para todos. “[...] a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo” SAVIANI, 2013, p. 430).

Temos nesse contexto a configuração de uma “pedagogia da exclusão” (SAVIANI, 2013), o indivíduo é preparado para buscar uma formação constante, uma educação “ao longo da vida” (DELORS, 2003), para escapar da condição de excluído. O indivíduo é responsável por suas escolhas e por sua formação, caso não consiga um emprego formal deve ser criativo e buscar outras opções como trabalhar por conta própria, na informalidade. “[...] se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão” (SAVIANI, 2013, p. 431).

As bases didático-pedagógicas para essa concepção de educação estão nas ideias escolanovistas, consolidando-se na forma do neoescolanovismo. É deslocado o eixo [...] do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade [...]” (SAVIANI, 2013, p. 431). O abandono da centralidade dos conteúdos no processo de aprendizagem, por si só, já é preocupante mas atentemos para outro aspecto presente no lema do “aprender a aprender”.

O fim do “Estado de bem estar social” e ascensão do neoliberalismo denotam um maior poder dos empresários (do grande capital, como mencionar) nas relações de produção. Esse poder é estruturado na economia, pelo domínio dos meios de produção, mas também nas formas de dissonância derivam e a influenciam reciprocamente. Ou seja, uma outra estrutura que reforça, no plano da ideologia, a estrutura econômica. Nessa superestrutura encontram-se o Estado, que agora tem seu tamanho e raio de atuação cada vez mais circunscrito pelos interesses empresariais, e a Escola, que exerce principalmente o papel de preparação para os indivíduos em formação adaptarem-se e conformarem-se com essa forma de organização social.

Vimos que com a mudança para a forma de acumulação flexível houve uma preocupação maior com a educação, não só em nível nacional como internacional. Preocupação não só de organismos como a ONU, mas também daqueles voltados para o plano econômico tais quais o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Esse interesse/preocupação é latente pois a educação, ainda que planejada para uma manutenção/preparação da ordem, carrega em si instrumentos para melhor conhecer a realidade e transformá-la.

A minimização dos conteúdos, a espontaneidade, o foco no indivíduo, cumprem seu papel na manutenção do obscurantismo. E o lema “aprender a aprender”, conforme Saviani (2013) está vinculado à necessidade de constante atualização para ampliar a esfera da empregabilidade. Esse autor em 2013 elucida tal afirmação discorrendo sobre o texto “Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva”, do português Vitor da Fonseca, publicado em 1998:

Para ele a mundialização da economia exige a gestão do imprevisível. Não se trata mais de contar com um emprego seguro; tanto os empresários como os trabalhadores “devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade” (FONSECA, 1998, p. 307), já que “o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de

sucesso no futuro” (idem, ibidem). Segundo o mesmo autor, o segredo do sucesso estaria na “capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender”, pois os postos de trabalho se vêm reduzindo tanto na agricultura como na indústria, o que faz com que “os postos de emprego que restavam vão ser mais disputados”, devendo ser ocupados pelos trabalhadores mais bem preparados (idem, ibidem). Segundo esse autor, a adaptação à sociedade atual exige novos tipos de raciocínio, o desenvolvimento da capacidade de comunicação e a recuperação de funções cognitivas deterioradas pelo trabalho de tipo puramente mecânico, buscando atingir níveis flexíveis de operação simbólica. Portanto, a adaptação à sociedade cognitiva “exige abandonar a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e voltar-se para uma aventura do inédito e do imprevisível” (idem, p. 320). E, para atingir esse objetivo, o papel central da educação e da escola é definido como “consubstanciando uma maior capacidade de aprender a aprender” (idem, p. 90) (SAVIANI, 2013, p. 432).

Essa nova perspectiva didático-pedagógica é a que permeia os documentos educacionais a partir da década de 90. O indivíduo deve estar preparado para um futuro cada vez mais incerto, uma realidade em transformações cada vez mais acentuadas e cujas contradições não garantem à todos um emprego estável.

No Brasil as reformas que nortearam as políticas educacionais da década de 90 começam ainda no seio da ditadura civil militar, que se estendeu de 1964 à 1985. Um regime que pregava o desenvolvimento industrial, fortalecimento de uma identidade nacional mas ao mesmo tempo se baseava na censura e repressão, subordinando os interesses nacionais aos interesses de uma pequena parcela que se beneficiava do capitalismo associado. Nos anos 80 houve uma organização e mobilização no campo educacional com a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), além disso tivemos a “constituição de associações, depois transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas” (SAVIANI, 2013, p. 403).

Esse processo de mobilização foi marcado por contradições, por diferentes perspectivas pedagógicas, um intenso debate em conferências, encontros e publicações. O cenário era de crítica ao regime ditatorial buscando a instauração das relações democráticas. O marco político do processo de “redemocratização” foi a publicação da Constituição Federal de 1988 que traz em seu texto os anseios democráticos de garantia da educação, da valorização da arte e cultura, de inserção das demandas indígenas e quilombolas como demandas nacionais, dentre outros.

Os debates sobre a educação que se voltavam principalmente para uma crítica ao regime ditatorial adquirem, no processo de “redemocratização”, uma busca de sistematização das demandas educativas à serem contempladas nas instituições democráticas. Carvalho (2012) aponta que nesse processo participaram diversos setores da sociedade, organizados em torno da defesa de seus interesses, como a defesa da escola pública ou privada, do ensino laico ou religioso em escolas públicas. Segundo a autora (2012) dentre as bandeiras de luta dos educadores progressistas estavam:

[...] a da exclusividade de verbas públicas para a escola pública, a do aumento de recursos para educação, a da erradicação do analfabetismo, a da universalização da escola pública, a da constituição de um sistema nacional orgânico, a da democratização da administração do sistema educacional, a da valorização e qualificação dos profissionais da educação (CARVALHO, 2012, p. 203).

Com esse intuito, quinze entidades nacionais se uniram para elaborar uma plataforma comum em defesa da escola pública, foram elas: ANDE, ANDES, ANPAE, ANPED, CEDES, FENOE, UBES, SEAF, CGT, CUT, UNE, OAB, FASUBRA, SPBC, SEAF (CARVALHO, 2012, p. 203).

A IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, no ano de 1986, serviu de base para a produção da Carta de Goiânia. Esse documento sintetizou algumas das necessidades de mudanças apontadas para a educação brasileira e foi incorporada quase na íntegra pela Carta Magna de 1988. Carvalho (2012) destaca os seguintes artigos:

- a) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Art. 206, IV)
- b) valorização dos profissionais da educação escolar e garantia de planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos aos da rede pública (Art. 206, V);
- c) gestão democrática do ensino público (Art. 206, VI);
- d) piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública (Art. 206, VIII);
- e) autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial para as universidades, que obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Art. 207);
- f) educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria (Art. 208, I);
- g) progressiva universalização do ensino médio gratuito (art. 208, II);
- h) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular do ensino (Art. 208, III);
- i) educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Art. 208, IV);

- j) atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Art. 208, VII);
- k) atribuição de responsabilidade à autoridade competente pelo não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou por sua oferta irregular (art. 208, § 2º);
- l) atribuição de competência ao poder público para recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (Art. 208, § 3º);
- m) liberdade de ensino para a iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I- cumprimento das normais gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (Art. 209);
- n) determinação para que os conteúdos mínimos para o ensino fundamental sejam fixados de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais: [...] [Art. 210];
- o) colaboração entre A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para organizar os sistemas de ensino: [...] (Art. 211);
- p) previsão de aplicação da receita resultante de impostos pela União, Estados e Municípios na seguinte proporção: a União aplicará anualmente, nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25%, no mínimo da receita resultante de impostos, na manutenção e o desenvolvimento do ensino (Art. 212);
- q) distribuição dos recursos públicos de modo a assegurar prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização e à garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação (art. 212, §3º) (CARVALHO, 2012 p. 204).

A participação de diversos setores, com variadas demandas, na elaboração do texto constitucional resultou em um documento com caráter conciliador. Conforme aponta Carvalho (2012) o Art. 208, VII, §1º garantia o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, ou seja, o titular do direito pode exigí-lo frente à autoridade competente. No mesmo texto temos o Art. 213 “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei” (BRASIL, 1988), que assegurava os interesses dos grupos privados (CARVALHO, 2012). O capítulo constitucional que versa sobre a educação serviu de base para novas leis e políticas educacionais, como a LDB (Lei 9394/96) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº10.172/2010).

A tramitação da LDB/96 iniciou em dezembro de 1988 por meio de um projeto de lei, gestado no âmbito da comunidade educacional e apresentado como proposta na Câmara Federal. Ao longo de 8 anos o projeto sofreu várias alterações e recebeu várias emendas, foi sancionado sem vetos pelo presidente FHC e a LDB foi promulgada em dezembro de 1996. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 62) “[...] à medida que a lei de educação nacional era debatida, o governo impingia por meio de decretos,

resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional, articulando-o aos desígnios firmados em Jomtien e aos grandes interesses internacionais”.

O resultado foi um conjunto de normas que buscava sintonia com as demandas da sociedade brasileira por uma política educacional mais democrática e, ao mesmo tempo, atender às normativas dos organismos internacionais sobre a educação nos países de terceiro mundo. “As características mais marcantes da LDB são a descentralização, com ênfase na autonomia das escolas e na participação da comunidade nos processos decisórios, organizacionais e de execução, e a flexibilização na organização do trabalho escolar” (CARVALHO, 2012, p. 257).

A Constituição Federal de 1988 e a LDB/96 já previam a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, documento que só foi finalizado em 2018. Examinamos, na próxima seção, o documento da BNCC para a educação física e identificamos as menções a cultura para, por fim, analisar a concepção de cultura norteadora do documento.

### **3. BNCC: POLÍTICA EDUCACIONAL E CULTURA NA SOCIEDADE DE CLASSES**

Nesta seção pretendemos relacionar as menções ao termo cultura na BNCC com as abordagens pedagógicas da Educação Física e analisar as concepções de cultura identificadas com vistas a explicar suas implicações para o desenvolvimento humano.

Pesquisar a utilização do termo cultura e a que ele se relaciona na BNCC, na especificidade da Educação Física é um dos desafios que se coloca. A partir desta provocação intrínseca ao objeto de pesquisa: BNCC e a concepção de cultura.

Essa seção é dedicada a apresentar os achados de uma etapa da pesquisa que visou, a partir de um levantamento documental, identificar a utilização do termo cultura na BNCC, dentro do recorte específico da Educação Física. Faz-se necessário, portanto, que nos debruçemos sobre a utilização do termo cultura, e seus derivados, na BNCC, buscando elucidar, por conseguinte, a teoria que os fundamentam.

#### **3.1 A CONFIGURAÇÃO DA CULTURA NO DOCUMENTO DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA**

O presente tópico apresenta a utilização do termo cultura na BNCC, com enfoque na Introdução e na subárea da Educação Física. A BNCC é um documento normativo de abrangência nacional publicado em 2017, Sua previsão legal remonta à Constituição Federal de 1988. Posteriormente a LDB/96 versava:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo, ou seja, tem força de lei no que tange à organização curricular dos estabelecimentos de Educação Básica brasileiros. Visa assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos definindo o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais (BRASIL, 2017). Anuncia conformidade com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) e estar orientada pelos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

A compreensão da BNCC demanda uma análise do contexto histórico no qual foi elaborada e das suas influências, para além daquilo expressamente anunciado. A Constituição Federal de 1988, Art. 210, prevê a criação de uma Base Nacional Comum Curricular:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1998).

A Carta Magna de 1988 foi redigida após duas décadas de ditadura civil-militar, período marcado por uma severa repressão e censura, e traz em seu texto os anseios democráticos de garantia da educação, da valorização da arte e cultura, de inserção das demandas indígenas e quilombolas como demandas nacionais, dentre outros.

As reivindicações presentes na Constituição brasileira inserem-se no contexto mencionado de reestruturação produtiva. A mundialização do capital tornou latente diversas de suas contradições como aumento das barreiras para o trânsito de pessoas e o livre trânsito para o capital, a expansão das grandes indústrias para as áreas mais remotas do globo levando, em vez do desenvolvimento, um aumento da precarização das condições dos trabalhadores. O aumento das desigualdades em todo o globo traz à tona uma série de discussões sobre o conhecimento e educação, como aponta Souza (2020, p. 272):

Na Inglaterra, em particular, as discussões sobre a chamada economia do conhecimento e a força do capital privado na educação superior continuam, assim como a questão da responsabilização docente e a questão dos impactos sobre a organização escolar provocados pelas políticas de avaliação. Mas, é crescente o debate sobre educação e

questões étnicas, educação e desigualdade, educação e diversidade, dentre outros temas correlatos, tendo em vista as pressões geradas pelas demandas sociais como a crise dos refugiados, o número muito elevado de estrangeiros (e seus filhos que vão à escola) sem o domínio da língua inglesa, etc.

O enfoque dado à cultura na BNCC aponta para as perspectivas adotadas pelo Estado brasileiro no que tange à concepção de quais os conhecimentos que devem ser apropriados pelos alunos, qual o nexos desses conhecimentos com a realidade, quais as origens das diferenças existentes na sociedade e como elas devem ser tratadas. O documento contém uma finalidade, atrelado a determinado projeto político. A teleologia que está presente nesses projetos pode ser dividida em dois grupos fundamentais, manutenção ou transformação do *status quo*. Em ambos projetos a educação é extremamente importante, pois como vimos ela está intrinsecamente relacionada com a forma como vemos a realidade (imagem subjetiva da realidade objetiva).

Na elaboração da BNCC é possível identificar como essa disputa se manifesta. A questão central não é a existência ou não de uma base que oriente a construção dos currículos nos estados e municípios brasileiros, mas seu processo de formulação e conteúdo.

Em 2015 foi enviada uma primeira proposta da Base pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional da Educação (CNE). Em seu processo de produção e organização, reuniu membros de universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA, 2017). Entre setembro de 2015 e março de 2016 a primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública.

A segunda versão da BNCC foi aprovada por uma comissão do CNE que contava com um maior número de membros da área tecnológica e membros ligados ao Movimento Todos pela Educação. Essa versão foi lançada em abril de 2016 durante o processo de impeachment de Dilma Rousseff. Marsiglia e demais autores (2017) apontam que com o golpe jurídico-midiático-parlamentar de Estado e a mudança o aparelho governamental ligados aos partidos PSDB e DEM passaram a ocupar cargos estratégicos do MEC. Nesse contexto foi elaborada a terceira versão da BNCC, entregue pelo MEC ao CNE em abril de 2017 e aprovada em dezembro desse mesmo ano.

Ao longo desse processo as pessoas, escolas e entidades poderiam se cadastrar na plataforma do governo e inserir suas sugestões e comentários. Entre as entidades que elaboraram resenhas críticas sobre o documento estão A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Sociedade Brasileira de Física, Associação Brasileira de Currículo (ABDC), a Associação Nacional De História (ANPUH) e o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) (NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016). A participação dessas entidades, entretanto, não significa que o processo de elaboração nem o resultado da BNCC tenha agradado à todas.

Apesar de insistir que foi fruto de um amplo debate com diferentes atores no campo educacional e na sociedade em geral, o documento, em sua primeira versão expõe sua construção por outros protagonistas, que não a comunidade escolar e acadêmica. Na segunda versão houve, inclusive, a participação de especialistas de outros países, os quais apresentam realidades distintas em relação ao Brasil, que em sua diversidade possui desafios próprios. Não surpreende, portanto, que a publicação da terceira versão do documento frustrou as expectativas de grande parcela dos educadores e educadoras (CBCE, 2017, p. 1).

Na mesma linha, o posicionamento da ANPED (s/d, p. 16) expõe:

A crítica, com relação à metodologia de construção, além do modo duvidoso da consulta, que agora é utilizada para legitimar a participação popular nesse processo, também traz um alerta acerca dos sujeitos que assumiram o protagonismo, uma vez que os especialistas, intelectuais, associações da sociedade civil e professores, que inicialmente ocuparam esse espaço, foram sendo substituídos, e a última versão culmina com a presença maciça do MEC e das Fundações, representantes de grupos privados ou de empresas. Se a elaboração da BNCC teve como ponto de partida o esforço de realizar um diálogo com os agentes da educação básica, a terceira versão culmina num texto que, inclusive pelas omissões que apresenta, se torna um documento que não reflete a diversidade do diálogo estabelecido em muitas contribuições recebidas

Estavam em disputa o projeto empresarial e o projeto progressista da educação, o primeiro já conquistou, na onda liberal dos anos 1990, um sistema de avaliação nacional de larga escala e amostral, os PCN. E na BNCC defendeu “[...] uma revisão das matrizes de referência dos exames nacionais, com ênfase na definição das expectativas de aprendizagem *por série* que leve a uma melhor ‘amarração’ entre os objetivos, a avaliação (agora censitária) e os conteúdos no momento seguinte” (FREITAS, 2014, p. 1092). Essa

padronização da educação atrelando os objetivos do ensino à uma avaliação censitária em larga escala entra em conflito direto com um projeto progressista de educação, para o qual é necessário ter claro o que é educação e como ela se insere em um projeto de sociedade antes de se definir o currículo e seus conteúdos.

Um debate amplo sobre os fundamentos ontológicos, axiológicos e teleológicos da educação para uma construção coletiva da BNCC levaria muito tempo. O caminho escolhido foi mais rápido, resultado, segundo Tarlau e Moeller (2020), do “consenso por filantropia”:

[...] esse processo acelerado de elaboração e aprovação de uma política pública resultou da prática do consenso por filantropia, quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 554)

A escolha do processo acelerado, por meio do “consenso por filantropia”, representou mais um duro golpe nas condições de apropriação da cultura, dos conhecimentos clássicos que possibilitam uma análise e atuação mais precisa na realidade.

### 3.1.1 ENFOQUES SOBRE CULTURA NA BNCC – EDUCAÇÃO FÍSICA

As aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC buscam o desenvolvimento de dez competências gerais, que são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em

diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 7).

Nos ateremos às considerações relativas à utilização do **termo cultura** apresentado nas referidas competências. Na competência nº 1 cria uma aparente distinção entre “mundos” físico, social, cultural e digital, dificultando a compreensão de suas conexões intrínsecas, de sua unidade dialética. Na competência nº 3 dá a entender que as manifestações artísticas e culturais são algo construído à parte, podemos valorizar, fruir e até participar, mas não algo construído socialmente. Na competência nº 6 ao estabelecer como objetivo “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais” (BRASIL, 2017, p. 7) contribui para uma concepção idealista de diferença, as diferenças culturais que devem ser valorizadas, dificultando a superação das diferenças materiais. A título de exemplo: não adianta simplesmente existir uma lei sobre o ensino da cultura afro brasileira e não se construir políticas de acesso e permanência para os negros nas escolas e universidades. Na competência nº 9 trata a cultura a partir da diferença, a cultura é a diversidade e não a unidade, remetendo à uma concepção de cultura que nos leva a questionar o que a BNCC entende como cultura.

As competências apresentadas na BNCC apontam para uma atuação na realidade tendo como pressuposto a aceitação das bases da organização social. Prega-se o respeito acrítico aos princípios de um Estado democrático de direito, que não existe de fato, pela transmissão de valores ligados ao respeito a diversidade, tolerância, a multiplicidade de sentidos, ligados ao preconceito e discriminação.

Quadro 2 - O termo cultura e seu contexto na BNCC

| CONTEXTO  | TERMOS                               | p.                      | Incidência | CARACTERÍSTICAS  |
|---|--------------------------------------|-------------------------|------------|--|
| Movimento humano está sempre inserido no  | <b>Âmbito da cultura</b>             | 209                     | 1          |  |
| Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como   | <b>Fenômeno cultural</b>             | 209                     | 1          | dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório  |
| As oito dimensões de conhecimento estão relacionadas com atitudes relativas às <u>manifestações</u> da:   | <b>Cultura corporal de movimento</b> | 209, 210, 216, 217, 219 | 5          | * <u>manifestações</u> passíveis de uma multiplicidade de sentidos e significados conferidos pelos grupos sociais (que devem ser tratados sem preconceito,...)   |
|   | <b>Universo cultural</b>             | 209                     | 1          | compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola |
| Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: <u>movimento corporal</u> como elemento essencial; <u>organização interna</u> (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e | <b>Produto cultural</b>              | 209                     | 1          | vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde.  |
| As <u>práticas corporais</u> são  | <b>Textos culturais</b>              | 210                     | 1          |  |
|   | <b>Manifestações Culturais</b>       | 210, 216, 217           | 5          |  |
|   | <b>Grupos culturais</b>              | 210                     | 1          | Recriam constantemente as práticas (Brincadeiras e jogos)  |
|   | <b>Acervo Cultural</b>               | 219                     | 1          |  |
| Deve-se reconhecer as práticas corporais dos povos e grupos como  | <b>Identidade Cultural</b>           | 219                     | 1          |  |

|                                  |                            |               |   |   |
|----------------------------------|----------------------------|---------------|---|---|
| elementos constitutivos de sua:  |                            |               |   |   |
|                                  | <b>Cultura Popular</b>     | 223           | 3 |   |
| Valorização e respeito às        | <b>Culturas de Origem</b>  | 223, 235      | 3 | Populares do Brasil, do mundo, de matriz indígena e africana. |
| Manifestações de/Preservação das | <b>Diferentes culturas</b> | 223, 225, 233 | 2 | Relacionado ao contexto comunitário e regional.               |

Fonte: Elaboração do autor, extraídas e sintetizadas do documento da BNCC

Os termos utilizados no documento são: Âmbito da cultura, Fenômeno cultural, Cultura corporal de movimento, Universo cultural, Produto cultural, Textos culturais, Manifestações Culturais, Grupos culturais, Acervo Cultural, Identidade Cultural, Cultura Popular, Culturas de Origem e diferentes culturas.

Não são apresentadas as referências sobre esses termos e alguns aparecem sem qualquer definição. Dessa maneira, fez-se necessário investigar os teóricos que sustentam a concepção de cultura apresentada pela BNCC. Realizamos essa investigação em duas etapas: primeiro revisitamos as abordagens clássicas da educação física brasileira buscando identificar, em seus pressupostos, nexos com a utilização do termo cultura. Em um segundo momento realizamos o movimento inverso, utilizamos o termo cultura e seus derivados, na forma como aparecem na BNCC, acrescidos do termo “educação física” em indexadores de pesquisa para identificar os trabalhos da área que pudessem utilizar o mesmo referencial teórico da BNCC.

Partimos do trabalho elaborado por Taffarel (1997) para situar a utilização do termo cultura nas abordagens da educação física no Brasil. A autora (1997) analisou as abordagens a partir de três critérios: 1) A direção política do processo de formação humana, apreendida na prática de intervenção profissional, nos currículos tanto de formação inicial, quanto continuada, e suas relações com o Projeto Histórico; 2) As possibilidades explicativas históricas de proposições epistemológicas – campo acadêmico – que podem ser apreendidas a partir da consideração do que é ciência, o que é Educação Física e seu objeto de estudo. 3) O terceiro diz respeito às referências propositivas sistematizadas e não sistematizadas para a Educação Física Escolar e suas fundamentações teórico-metodológicas sobre o ensino e aprendizagem.

Tabela 1 - Teorias da Educação Física

|  |                                     |
|--|-------------------------------------|
|  | <b>II - CONCEPÇÕES PROPOSITIVAS</b> |
|--|-------------------------------------|

| <b>I – CONCEPÇÕES NÃO PROPOSITIVAS</b>   | <b>1. NÃO SISTEMATIZADAS</b>   | <b>2. SISTEMATIZADAS</b>  |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordagem Sociológica (BETTI, BRACHT, TUBINO).</li> <li>• Abordagem Fenomenológica (MOREIRA, PICOLLO, SANTIN).</li> <li>• Abordagem Cultural (DAOLIO)</li> <li>• Abordagem História (GOELLNER, MELO, SOARES)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordagem Desenvolvimentista (GO TANI)</li> <li>• Abordagem Construtivista com ênfase na psicogenética (FREIRE)</li> <li>• Abordagem a partir da referência do Lazer (MARCELINO e COSTA, BRACHT)</li> <li>• Abordagem a partir da referência do Esporte para Todos (DIECKERT)</li> <li>• Abordagem Plural (VAGO)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordagem Crítico Emancipatória (KUNZ e BRACHT)</li> <li>• Abordagem da Concepção de Aulas Abertas a Experiências. Escola móvel (HILDEBRANDTSTRAMAN N)</li> <li>• Abordagem da Aptidão Física/Saúde e/ou Atividade Física e Saúde (ARAUJO; GAYA)</li> <li>• Abordagem Crítico Superadora (COLETIVO DE AUTORES; ESCOBAR, TAFFAREL)</li> </ul> |

Fonte: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Perspectivas pedagógicas em Educação Física. In: GUEDES, Onacir Carneiro. (Org.). Atividade Física: uma abordagem multidimensional. João Pessoa: Idéia, 1997, p.106-130.

Ao pensar nessas teorias da Educação Física é importante compreender algumas delas, principalmente as que são propositivas e sistematizadas. Isso porque, essas indicam possíveis caminhos da organização do ensino e aprendizagem da Educação Física, além de serem teorias que sustentaram a construção dos currículos para a Educação Física nos documentos educacionais nacionais.

A primeira abordagem “Crítico-emancipatória” possui como principal precursor Eleanor Kunz com seus livros Transformação didática do Esporte (KUNZ, 1994) e Didática da Educação Física (KUNZ, 1998). Essa abordagem compreende a Educação Física, enquanto campo acadêmico que estuda o movimento humano, suas bases epistemológicas estão na Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt e na Teoria da ação Comunicativa de Habermas. Segundo Kunz (1994) o professor em suas aulas deve promover o agir comunicativo entre seus alunos. Assim, compreende que o aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para a sua participação na vida social, cultural e esportiva em uma capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica.

Diferente da primeira, a abordagem da concepção de aulas abertas, sofre influências das ideias de educação de Paulo Freire, Libâneo e Gadotti, no sentido de buscar uma reforma das aulas de Educação Física. O principal representante dessa concepção é Hildebrandt Stramann Reiner, que em seu livro Concepção abertas no ensino

da educação física publicado em 1986, defende um ensino em que os alunos participam ativamente. Com base em Hildebrandt (1986, p. 15)

As concepções de ensino são abertas quando os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro deste complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de possibilidade de co-decisão. As possibilidades de decisão dos alunos são determinadas cada vez mais pela decisão prévia do professor.

Desse modo, nas aulas de Educação Física são função do professor, a partir dessa concepção, integrar o ensino orientado para aprendizagem de movimentos, desenvolvendo qualidades motoras básicas e a transmitindo conhecimentos, de tal modo que, diante da colocação de prioridades de reivindicação educacional, os alunos tenham a possibilidade de co-decisão.

Já a concepção crítico-superadora entende a Educação Física enquanto campo acadêmico, profissional, cultural, pedagógico cujo objeto de estudo é a cultura corporal. Essa abordagem foi desenvolvida por um conjunto de professores<sup>6</sup> que a sistematizaram no livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* (SOARES *ET. AL*, 1992). Segundo Castellani Filho (1997) as bases epistemológicas dessa concepção estão no materialismo histórico-dialético, nas concepções filosóficas de educação elaboradas por Saviani e na pedagogia histórico-crítica. Desse modo, com base em Soares *et. al.* (1997, p. 87):

A metodologia na perspectiva crítico-superadora defendida neste livro implica um processo que acentue, na dinâmica da sala de aula, a intenção prática do aluno para apreender a realidade. Por isso entendemos a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social.

A busca, portanto, é pela aproximação do aluno da totalidade e de uma apropriação de conhecimentos científicos, que os permitam serem conscientes, ou seja, que articulem uma ação (o que faz), com o que pensa sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente).

Além dessas abordagens, há aquelas que não são sistematizadas, mas que em algum momento da história fundamentaram a elaboração de currículos do Brasil. Uma

---

<sup>6</sup> Os autores responsáveis pela construção do livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* publicado em 1992 são: Carmen Lúcia Soares; Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Michele Escolar, Valter Bracht e Lino Castellani Filho.

dessas abordagens é a desenvolvimentista, que possui como precursores Edison de Jesus Manoel, Eduardo Kokubun, Go Tani e José Elias de Proença. O principal livro chama-se Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista publicado em 1988. O foco da Educação Física é a motricidade humana, com o objetivo de buscar os processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora. Na abordagem desenvolvimentista

O posicionamento fundamental neste trabalho é que, se existe uma sequência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características, visto que, só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas (TANI ET AL, 1988, p. 03).

Dessa maneira, desenvolvem-se nas crianças habilidades, a partir de etapas e fases de desenvolvimento com o foco biológico. Outra abordagem não sistematizada, que possuiu grande influência na Educação Física foi a construtivista. Seu principal precursor é João Batista Freire, que sintetizou as ideais no livro Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física publicado em 1989. Freire (1994) defende que a Educação Física não deve voltar-se apenas para o movimento, mas deve ser uma educação de corpo inteiro, onde privilegie o humano e enxergue o movimento carregado de intenções, de sentimentos, de inteligência, de erotismo.

Até o momento sintetizamos parte das abordagens apresentadas por Taffarel (1997), mas além de explicar cada uma das abordagens essa classificação nos é relevante também pois, para uma abordagem fundamentar uma Base Nacional Comum Curricular faz-se necessário que haja parâmetros e princípios, bem como uma metodologia para seu ensino. Além disso faz-se necessário considerar as bases epistemológicas de cada abordagem, sua concepção de ciência, educação física e seu objeto de estudo, conforme sintetizado pela autora

Tabela 2 - Proposições epistemológicas

| <b>PROPOSIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS</b>  |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Física/Ciências do Esporte (CBCE).</li> <li>• Ciência do Movimento Humano (LE BOULCH).</li> <li>• Ciência da Motricidade Humana (MANOEL SÉRGIO).</li> <li>• Ciência das Atividades Corporais (CAGIGAL).</li> <li>• Ciência do Treino Corporal (BENTO).</li> <li>• Ciências do Desporto (GAYA).</li> <li>• Ciências do Esporte (FROGNER).</li> </ul> |

- Educação Física como Arte da Mediação (LOVISOLO).
- Educação Física como uma Filosofia das Atividades Corporais (SANTIN).
- Educação Física enquanto Pedagogia dentro de um Projeto Antropológico (GAYA).
- Educação Física enquanto Campo Acadêmico e de Vivências Sociais (BRACHT).
- Educação Física enquanto Campo Acadêmico que estuda o Movimentar-se humano (KUNZ) ou Educação Física enquanto campo acadêmico, profissional, cultural, pedagógico cujo objeto é a CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO (KUNZ E BRACHT).
- Educação Física enquanto campo acadêmico, profissional, cultural, pedagógico cujo objeto de estudo é a CULTURA CORPORAL (COLETIVO DE AUTORES).

Fonte: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Perspectivas pedagógicas em Educação Física. In: GUEDES, Onacir Carneiro. (Org.). Atividade Física: uma abordagem multidimensional. João Pessoa: Idéia, 1997, p.106-130

As abordagens propositivas e sistematizadas que consideram a cultura como elemento constitutivo do objeto da educação física são a “Abordagem Crítico Emancipatória” e a “Abordagem Crítico Superadora”.

A abordagem Crítico-Emancipatória apresenta uma proposta didático-pedagógica para a Educação Física escolar centrada no ensino dos Esportes. A partir do ensino do esporte pela sua “transformação didático-pedagógica” o autor tem como um de seus objetivos “uma educação de crianças e jovens para a competência crítica e emancipada” (KUNZ, 1994). A emancipação e educação nessa teoria estão vinculadas à uma didática comunicativa que fundamenta a função do esclarecimento e da prevalência racional do agir educacional. Além da Teoria da Ação Comunicativa, Kunz (1994) utiliza também a noção kantiana do conceito de esclarecimento, atribuindo à educação um papel primordial na emancipação dos sujeitos: “Maioridade ou emancipação devem ser colocadas como tarefa fundamental da Educação, isto implica, principalmente, num processo de esclarecimento racional e se estabelece num processo comunicativo”(KUNZ, 1994, p.31).

A Abordagem Crítico-Superadora parte do entendimento que vivemos em uma sociedade de classes caracterizada pela luta entre a classe trabalhadora e a classe proprietária pela defesa de seus interesses que são antagônicos e inconciliáveis. Essa concepção vê na reflexão pedagógica a característica de julgar, compreender essa realidade na qual se insere, e a teleologia de se estabelecer onde se quer chegar com o processo educativo. A compreensão da sociedade e o papel da educação dela depende da perspectiva de classe adotada, podendo ser conservadora ou transformadora (SOARES *ET. AL*, 1992).

Partimos dos acúmulos da Abordagem Crítico-Superadora como a elaboração teórica mais avançada no que tange aos pressupostos ontológicos, axiológicos e gnosiológicos. Em um segundo momento da pesquisa identificamos na produção de Neira

e Nunes (2011) grande parte dos termos derivados de cultura na análise da educação física escolar e buscamos identificar o referencial teórico utilizado pelos autores que fundamenta o uso de tais termos/conceitos.

### 3.2 CONCEPÇÃO DE CULTURA NA BNCC E SUA ARTICULAÇÃO COM AS TEORIZAÇÕES CULTURAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Diversos autores versam sobre a cultura no âmbito da educação física. Neira e Nunes (2011) apontam que, a partir dos Estudos Culturais, é possível imaginar o currículo da educação física sob o modelo da textualidade:

Enquanto texto, envolve práticas, estruturas institucionais e as complexas formas de atividade que estas requerem, condições legais e políticas de existência, determinados fluxos de poder e conhecimento, bem como uma organização semântica específica de múltiplos aspectos. Simultaneamente, esse texto só existe dentro de uma rede de relações intertextuais (a rede textual da cultura corporal, da cultura escolar, da prática pedagógica). Trata-se de uma entidade ontologicamente mista e para a qual não pode haver nenhuma forma “correta” ou privilegiada de leitura (NEIRA; NUNES, 2011, p.672).

Stuart Hall (1997, apud NEIRA; NUNES, 2011, p. 678) afirma que a cultura é toda e qualquer ação social que expressa ou comunica um significado, é também um sistema simbólico que atribui significado às coisas. O **âmbito da cultura**, e a própria realidade, é “fruto dos significados constituídos nas relações sociais, nas relações de poder” (NEIRA; NUNES, 2011, p.678).

Os Estudos Culturais apresentam a cultura como um campo de constantes lutas pela atribuição de significado às práticas culturais realizadas por diversos grupos. Hall (apud NEIRA; NUNES, 2011, p. 672) considera que exista uma cultura dominante e outras culturas que são subordinadas. Silva (2007) aponta que o currículo é um território de disputa para validar conhecimentos. É, portanto, um espaço político de luta em torno da significação e da identidade (SILVA, 2000, apud NEIRA; NUNES, 2011, p. 681). Hall ([n citado] apud NEIRA; NUNES) enfatiza que a centralidade da cultura é um fator constituinte do sujeito, pois a identidade é resultado do processo de identificação que os discursos culturais fornecem, posicionando os sujeitos nos sistemas simbólicos, ou seja, no interior de cada cultura.

Na concepção apresentada pelos autores não existe só uma mas múltiplas culturas que estão em constante embate. A cultura está vinculada aos significados atribuídos às

ações realizadas na sociedade portanto, as disputas entre as culturas é uma luta pela atribuição de significado à realidade. Nos constantes embates há uma cultura dominante e outras culturas que são subordinadas. Os Estudos Culturais se posicionam criticamente em relação à cultura dominante, almejando fortalecer as culturas subordinadas na luta pela validação de seus conhecimentos. Esse processo está associado à constituição das identidades, pois se cada sujeito significa a realidade embasado nas relações sociais, que são relações de poder, o fortalecimento das culturas subordinadas permitiria uma significação mais ampla da realidade, validando um novo rol de conhecimentos.

A BNCC apresenta a Educação Física como um componente curricular que:

[...] tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de **codificação** e **significação social**, entendidas como **manifestações** das possibilidades expressivas dos sujeitos, **produzidas por diversos grupos** sociais no decorrer da história (BRASIL, 2017, p. 209) grifo nosso.

Em seguida o documento aponta que o movimento humano está sempre inserido no **âmbito da cultura**. A abordagem das práticas corporais como **fenômeno cultural** dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório possibilitaria:

[...] assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2017, p. 209).

Os excertos apresentados remetem à concepção da existência de múltiplas culturas, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. As práticas corporais são manifestações das possibilidades expressivas que podem ser codificadas e significadas de múltiplas formas. As aulas de educação física, considerando a complexidade do fenômeno cultural, permitiriam o aluno ampliar a sua consciência e desenvolver autonomia para se apropria e utilizar a cultura corporal de movimento.

Constata-se, a secundarização dos conhecimentos culturais no ensino e, por outro lado, a primazia dos valores e princípios de convivência humana. Portanto, ao invés cultura e sua apropriação ser um instrumento de desenvolvimento humano, é um instrumento ideológico para a reprodução da divisão "harmônica" de classes e de formação para o trabalho, inculcados aos sujeitos no processo de escolarização,

assegurados em um currículo “comum”, em particular do currículo para a área da educação física, propagado no documento normativo da BNCC como parte de uma política para a educação brasileira, como analisaremos no tópico a seguir.

### 3.3 FORMAÇÃO CULTURAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EMANCIPAÇÃO POLÍTICA OU PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA?

Cultura é uma palavra polissêmica e, como tal, não se explica por si só. A utilização do termo “cultura” na BNCC possui um caráter agregador, pois, ao não explicitar o que entende por cultura, deixa aberto aos diversos sujeitos interessados realizarem suas próprias interpretações do texto e se sentirem contemplados pelo documento. Um documento de caráter normativo que visa estabelecer um conjunto de aprendizagens essenciais em todo território nacional deve considerar a necessidade de uma conceituação dos termos polissêmicos. Por conceituação entendemos uma formulação que supera a mera definição e busca atingir o processo histórico encarnado em cada termo, sua origem e desenvolvimento, abarcar a sua complexidade.

Nesse tópico da dissertação pretendemos analisar o objeto da pesquisa a partir de duas categorias centrais que extraímos dos estudos e pesquisas referentes ao tema: emancipação política e emancipação humana, tendo em vista que:

A alienação provocou uma ruptura entre, por um lado, as gigantescas possibilidades desenvolvidas pelo homem e, por outro, a pobreza e a estreiteza de desenvolvimento que, se bem que em graus diferentes, é a parte que cabe aos homens concretos (LEONTIEV, 2004, p. 299).

A partir da realidade apresentada na BNCC, como documento normativo da educação brasileira de perspectiva ideológica neoliberal, buscamos demonstrar a relação entre a concepção de cultura e a busca por emancipação. No estudo sobre a cultura e a educação deparamo-nos com concepções fundamentadas na matriz materialista histórica e na matriz idealista, duas concepções de cultura e de educação que representam, por sua vez concepções de humano, de sociedade e desenvolvimento distintas. Uma que parte da base material e concebe a cultura para a formação de conceitos e desenvolvimento das capacidades humanas com vistas a emancipação humana e, contrariamente, outra que partindo das ideias, concebe a cultura para a emancipação política, como trataremos a seguir.

Essa questão nos é particularmente relevante pois ambas concepções de emancipação são oriundas das relações de produção e tem impactos sobre a apropriação da cultura e teleologia da educação. A emancipação política sustenta-se no idealismo filosófico, para o qual “[...] o fundamento, a base primordial de tudo que existe é o pensamento ou a consciência absoluta ou individual, que cria ou produz as coisas materiais” (BAZARIAN, 1980, p. 55). Tem como base, também, o liberalismo político e econômico, que centra nas figuras do sujeito autônomo racional e na propriedade privada a organização da sociedade. Marx (2010), em crítica à Bruno Bauer, aponta a contradição presente na emancipação política:

A emancipação política do judeu, do cristão, do homem religioso de modo geral consiste na emancipação do Estado em relação ao judaísmo, ao cristianismo, à religião como tal. Na sua forma de Estado, modo apropriado à sua essência, o Estado se emancipa da religião, emancipando-se da religião do Estado, isto é, quando o Estado como Estado não professa nenhuma religião, mas, ao contrário, professa-se Estado. A emancipação política em relação à religião não é a emancipação já efetuada, isenta de contradições, em relação à religião, porque a emancipação política ainda não constitui o modo já efetuado, isento de contradições, da emancipação humana (MARX, 2010, p. 38).

O excerto destacado de Marx trata da religião, entretanto sintetiza a emancipação política e seus limites, ela é travada no campo do Estado capitalista e não alcança a liberdade e igualdade entre os seres humanos.

O limite da emancipação política fica evidente de imediato no fato de o Estado ser capaz de se libertar de uma limitação sem que o homem realmente fique livre dela, no fato de o estado ser capaz de ser um “Estado Livre sem que o homem seja um homem livre” (MARX, 2010, p. 38).

A emancipação política, apesar de seus limites e contradições, representou um progresso histórico em relação à estrutura feudal. Os interesses da burguesia, à época, coadunavam os da massa da população e justamente por isso ganhou força.

A emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática (MARX, 2010, p. 41).

Em suma, a emancipação política é a emancipação da burguesia e, após sua consolidação como classe hegemônica, representa um entrave à transformação da

sociedade. O antagonismo entre emancipação política e emancipação humana é, no campo filosófico, a luta entre o idealismo e o materialismo que se origina nas lutas de classes:

A interpretação idealista dos fenômenos da natureza e da sociedade sempre constituiu a tarefa principal dos ideólogos das classes antidemocráticas. Assim, via de regra, o idealismo filosófico desempenhou na história da sociedade um papel reacionário, ao combater as forças do progresso, da democracia e da ciência (BAZARIAN, 1980, p. 64).

Na BNCC a questão da cultura para emancipação política fica evidente nas competências gerais que almeja desenvolver. Tomemos como exemplo as seguintes competências:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a **construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva**.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e **fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania** e ao seu projeto de vida, com **liberdade, autonomia**, consciência crítica e responsabilidade.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, **flexibilidade, resiliência e determinação**, tomando decisões com base em **princípios éticos, democráticos, inclusivos**, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 7 – 8, grifos nossos).

Os parâmetros de sociedade que se visa construir são, em sua essência, os mesmos das Revoluções Burguesas. A defesa de uma sociedade justa e democrática, quando não considera as causas injustiça e exploração do homem pelo homem, não passa de idealismo. No mesmo sentido, fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania indica que a participação dos seres humanos nos rumos da sociedade se encerra nas possibilidades oferecidas pelo Estado Moderno, ou Estado Burguês. O agir com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, com liberdade e autonomia retoma uma função que permeou a educação pública do final do século XIX, “[...] a função de desenvolver sentimentos que, ligando o cidadão ao Estado, o preparassem para o cumprimento de deveres cívicos, fundados na unidade, no interesse comum e na solidariedade” (GALUCH, 2013, p. 74).

O processo educativo, quando visa adaptar o sujeito à sociedade capitalista, passa pela seguinte contradição: formar o membro da sociedade burguesa, o indivíduo real

egoísta e independente, ao mesmo tempo que forma o cidadão abstrato, sujeito que aceita e defende as instituições e valores burgueses. A emancipação política e a abstração do cidadão nessa sociedade são descritas por Rousseau (1997, p. 110) da seguinte maneira:

Aquele que ousa empreender a instituição de um povo deve sentir-se com capacidade para, por assim dizer, mudar a natureza humana, transformar cada indivíduo, que por si mesmo é um todo perfeito e solitário, em parte de um todo maior, do qual de certo modo esse indivíduo recebe sua vida e seu ser, [...] substituir a existência física e independente por uma existência parcial e moral. Em uma palavra, é preciso que destitua o homem de suas próprias forças para lhe dar outras que lhe sejam estranhas e das quais não possa fazer uso sem socorro alheio.

Uma emancipação da humanidade, que supere os limites estabelecidos pelas revoluções burguesas, foi definido por Marx (2010) como emancipação humana. Segundo ele:

[...] a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado **ente genérico** na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas [forças próprias] como forças **sociais** e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força **política** (MARX, 2010, p. 54, grifos do autor).

Essa emancipação depende da superação do modo de produção capitalista e de sua divisão do trabalho. A teleologia da educação crítica é contribuir no processo de análise e principalmente atuação na realidade, na prática social.

A transformação, pela divisão do trabalho, de forças (relações) pessoais em forças reificadas não pode ser superada arrancando-se da cabeça a representação geral dessas forças, mas apenas se os indivíduos voltarem a substituir essas forças reificadas a si mesmos e superarem a divisão do trabalho (MARX; ENGELS, 2007, pág. 64).

Nesse sentido é fundamental reconhecer os limites da educação, principalmente da educação formal, na transformação das relações sociais de produção, mas sem descartar sua contribuição na formação de conceitos científicos que superam o campo da aparência, do imediato, no qual as verdadeiras determinações da realidade não se expressam.

É a formação de conceitos, a apropriação dos signos da cultura, que marca a superação das bases psíquicas naturais rumo à formação de um psiquismo culturalmente

instituído. Devemos esse legado aos teóricos soviéticos da escola de Vigotsky que edificaram uma psicologia científica baseada no materialismo histórico-dialético e demonstraram a natureza social do psiquismo humano. “Ao afirmar a natureza social do psiquismo humano, a psicologia histórico cultural evidencia o grau de condicionabilidade existente entre sua formação e os processos educativos [...]” (MARTINS, 2013, p. 294). Entendendo que o desenvolvimento do psiquismo e a formação de conceitos científicos é o que possibilita o verdadeiro conhecimento da realidade nos cabe a defesa dos meios para tornar possível o acesso a esse conhecimento. Em uma sociedade de classes a classe dominante utiliza de seu domínio para obstruir qualquer transformação progressiva no desenvolvimento da humanidade. A escola, mesmo nas contradições do modo de produção capitalista, é o *locus* do saber historicamente sistematizado e o espaço privilegiado para a socialização desse saber (SAVIANI, 2008). Privilegiado não por ser fácil, mas por ser, na atual conjuntura, um dos poucos espaços que nos resta. Isso implica, no campo da educação física, em uma luta constante por um ensino com conteúdo científico, com acesso aos produtos culturais que possibilitem um avanço da humanidade como um todo. A luta demanda também uma análise das propostas que se apresentem como progressistas, tal qual a BNCC, à luz de seus pressupostos para identificar seus nexos com a possibilidade de emancipação humana. Esse foi o esforço que empreendemos, com nossas inúmeras limitações, no presente trabalho.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que a cultura, material e intelectual, é constituída pelos produtos do trabalho humano. Ao longo do desenvolvimento histórico os conhecimentos elaborados pelo conjunto de seres humanos cristalizaram-se nos seus produtos, tais como o uso de instrumentos, a linguagem e as relações sociais. A apropriação da cultura, dos produtos do gênero humano, é elemento constitutivo do próprio desenvolvimento histórico, em uma relação dialética, é preciso conhecer para transformar ao mesmo tempo em que é preciso transformar para conhecer. A apropriação dos signos da cultura é um processo educativo, fundamental para o desenvolvimento do psiquismo, que transforma qualitativamente a capacidade dos sujeitos compreenderem a realidade e atuarem na sua transformação.

A educação ocorre, sempre, em condições determinadas. A obra de Marx e Engels nos auxilia a entender os modos de produção, em especial o capitalista, e como eles determinam as relações de produção e a educação. O percurso de traçamos mostrou como diferentes concepções de educação, manifestadas nas pedagogias e teorias da educação, apontam para uma determinada posição ante a luta de classes existente no capitalismo. A classe detentora dos meios de produção quer manter-se na atual situação enquanto a classe trabalhadora quer apropriar-se do fruto de seu trabalho, transformar, portanto, as relações existentes. As sucessivas transformações no modo de organização da produção e acumulação capitalista, na tentativa de conter suas crises internas, foram acompanhadas por mudanças nas formulações sobre a educação e na posição do Estado quanto às políticas educativas.

O estudo do Estado e das políticas educativas reitera a constatação de Marx e Engels (2007) que na sociedade de classes as ideias dominantes, em cada época, são as ideias da classe dominante (MARX; ENGELS, 2007). Isso não exclui o processo de disputa por melhores condições de vida da classe trabalhadora, e na especificidade das políticas educativas, por uma educação de qualidade.

Apontamos alguns dos embates no processo de elaboração e implementação da BNCC, destacando o interesse do empresariado em uma educação que prioriza o ensino de comportamentos e o desenvolvimento de competências em detrimento do ensino de conteúdos.

A área específica da Educação Física, na BNCC, adotou uma concepção de cultura vinculada aos significados atribuídos às ações realizadas na sociedade e as práticas da educação física como um fenômeno cultural que favorece a participação de forma confiante e autoral na sociedade.

Em resumo, no exame e o estudo da BNCC ficou evidenciado a preponderância do uso da cultura como parte de um processo ideológico de emancipação política, desconsiderando a emancipação humana. Vimos que a cultura, com base no materialismo histórico e dialético, está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento dos seres humanos, tanto individualmente como socialmente. A apropriação desse legado nos aproxima de uma análise histórica da realidade e mostra a possibilidade de sua transformação.

A utilização da concepção de cultura na ideologia neoliberal, por sua matriz idealista, obscurece a leitura da realidade tal como ela é. Sem entender as contradições presentes na realidade de uma sociedade que atingiu alto grau de desenvolvimento das forças produtivas enquanto milhões de pessoas vivem na miséria, somos levados a acreditar que o mundo foi sempre assim e sempre será.

Na teia das discussões sobre as possibilidades de transformação da sociedade vemos na educação o papel de instrumentalizar os filhos da classe trabalhadora, daqueles que não possuem nada além da sua força de trabalho, com os conhecimentos mais desenvolvidos sobre a realidade. Com a consciência de que a educação, em si, não é a redentora dos males da humanidade, mas cumpre seu papel na superação do atual modo de produção.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AL-NAKBA, a 'catástrofe' que mudou destino de palestinos há 72 anos e está na raiz de conflito com israelenses. **BBC News**, 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-44108177>> Acesso em: 20 de abr. de 2021.

ANPEd – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, s/d. Disponível em: <[https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a\\_anped\\_e\\_a\\_bncc\\_versao\\_final.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf)> Acesso em: 2 de ago. de 2021.

BAPTISTA, Maria Manuel. Estudos culturais: o quê e o como da investigação. **Carnets, cultures littéraires: nouvelles performances et développement**, n.1, p. 45-461, jun. 2018.

BAZARIAN, Jacob. **O problema da verdade**. São Paulo, Símbolo, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) >. Acesso em: 10 de jul. de 2021.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Educação e diversidade cultural. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela, Célia (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010. p. 17-54.

CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de. **Políticas Públicas e Gestão da Educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

CARVALHO, Elaine de. Hayek e Friedman e as origens do neoliberalismo. **Dimensões**, Vitória, v. 11, p. 211 – 218, jul – dez, 2000.

CASTELLANI FILHO, Lino. Projeto de reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: uma proposta pedagógica para a Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**. V.8, n.1, 1997, Maringá.

CORIAT, Benjamin. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, Duarte et al. (Org.). **Sociologia do trabalho: organização do trabalho industrial**. Lisboa: A regra do jogo, 1985. p. 79-107.

CORRÊA, Carlos. Derrubada de estátuas de figuras ligadas à escravidão provoca debate sobre reescrever o passado. **Correio do Povo**, 2020. Disponível em: < <https://www.correiodopovo.com.br/especial/derrubada-de-est%C3%A1tuas-de-figuras-ligadas-%C3%A0-escravid%C3%A3o-provoca-debate-sobre-reescrever-o-passado-1.441932> >. Acesso em: 06 de ago. de 2021.

COSTA, Maria Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, mai.-ago. 2003.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, jan – jun, 2010.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35- 40, set- dez, 2001.

ENGELS, Friederich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. v. 1.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FAUSTINO, Rosângela, Célia. Diversidade cultural e educação escolar indígena: contingências de uma política internacional. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela, Célia (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010. p. 85-108.

FORD, Henry. **Minha vida e minha obra**. São Paulo: Monteiro Lobato, 1925.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.35, n. 129, p. 1085-1114, out-dez, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. v.11. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Da vinculação entre ciência e o ensino de ciências: contribuições para a formação docente**. Maringá: Eduem, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUNET, Thomas. **El toyotismo o el incremento de la explotación**. 1998 <http://archivo.juventudes.org/textos/Thomas%20Gounet/El%20toyotismo%20o%20el%20incremento%20de%20la%20explotacion.pdf>

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere (1926-193)**. v.1-2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GUIMÓN, Pablo. Black Lives Matter, o rumo incerto do grande movimento antirracista. **El País**, 2020. Disponível em: < <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-09-07/black-lives-matter-o-rumo-incerto-do-grande-movimento-antirracista.html> > Acesso em: 20 de abr. de 2021.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HILDEBRANDT, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções**. 39. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

JINKINGS, I. Apresentação. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. Ed. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.

\_\_\_\_\_. **Didática da educação física 1**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

LEACOCK, Eleanor Burke. Posfácio: introdução à edição estadunidense. In: ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LEONTIEV, Alexis N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Ciudad de México: Cartago, 1984.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUKÁCS, Georg. **Prolegômenos para a ontologia do ser social**: obras de Georg Lukács volume 13. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MANOEL, Edison de Jesus; KOKUBUN, Eduardo; TANI, Go e PROENÇA, José Elias de. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. de O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. **Educação física e cultura no contexto da crise estrutural do capital: divergências teóricas e suas raízes filosóficas**. 2013. 419 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 52, p. 286-300, set. 2013.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. Sobre a questão judaica. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013. v.1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Manifesto Comunista**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. O ensino e a educação da classe trabalhadora. In: **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011 (p.111-140).

MILHARES vão às ruas na França para protestar contra ataque a semanário. **El País**, 2015. Disponível em:

<[https://brasil.elpais.com/brasil/2015/01/07/internacional/1420650416\\_184865.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/01/07/internacional/1420650416_184865.html)>

Acesso em: 20 de abr. de 2021.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo - de onde vem e para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001.

MORGAN, Lewis H. Ethnical Periods. In: MORGAN, Lewis H. **Ancient Society**. 1877a. Disponível em: <https://www.marxists.org/reference/archive/morgan-lewis/ancient-society/ch01.htm>

\_\_\_\_\_. Arts of Subsistence. In: MORGAN, Lewis H. **Ancient Society**. 1877b. Disponível em: <https://www.marxists.org/reference/archive/morgan-lewis/ancient-society/ch02.htm>

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 3, p. 671-685, set. 2011.

NEIRA, Marcos; SOUZA JUNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

OLIVEIRA, Regiane. Prisão de ativista que queimou Borba Gato provoca debate sobre a memória de São Paulo. **El País**, 2021. Disponível em: < <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-07-29/prisao-de-ativista-que-queimou-borba-gato-provoca-debate-sobre-a-memoria-de-sao-paulo.html> >. Acesso em: 06 de ago. de 2021.

OXFAM. **É tempo de cuidar**: o trabalho de cuidado não remunerado e mal pago e a crise global da desigualdade. 2020.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Maria Eliza Mazzili; GIOIA, Silvia Catarina. Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição. In: PANDERY, Maria Amália. Et al. – **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

PEREIRA, Potyara A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. (Orgs.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008. (p. 87-108).

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 9. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**: ensaio sobre a origem das línguas. São Paulo: Nova Cultural, 1997. v.1. (Coleção os Pensadores).

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. Ed. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; RUMMERT, S.M; GONÇALVES, L. **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. 1ª ed, Rio Grande: Editora da FURG, 2018, p. 87-124.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan. 2005.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIN, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, ano 1, n. 1, p. 51-66, jan.-jun. 2008.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SINDICATO fala em mais de 1,5 milhão de pessoas em greve geral contra reforma da previdência na França. **Opera Mundi**, 2019. Disponível em: <<https://operamundi.uol.com.br/politica-e-economia/62222/sindicato-fala-em-mais-de-1-5-milhao-de-pessoas-em-greve-geral-contr-reforma-da-previdencia-na-franca>> Acesso em: 20 de abr. de 2021.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1.

\_\_\_\_\_. **A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 2.

SOARES, C. L. et.al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Angelo Ricardo de. Diálogo com educadores. **Revista Espaço pedagógico**, v. 27, n.1, p. 268-276, jan.-abr. 2020.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n. 16, jul.-dez. 2006.

TANI, G. et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: E.P.U., 1988.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Perspectivas pedagógicas em Educação Física**. In: GUEDES, Onacir Carneiro. (Org.). **Atividade Física: uma abordagem multidimensional**. João Pessoa: Idéia, 1997, p.106-130.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio - ago. 2020.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de administração científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO: Jomtien, 1990.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

WOOD, Ellen M. O que é a agenda pós-moderna? In: WOOD, Ellen M.; FOSTER, John Bellamy (orgs.). **Em defesa da história: Marxismo e Pós-Modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Ed., 1999.

WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Maria Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hesel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, V. 38, n. 1, p. 32-48, jan.-abr. 2015.