

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**EDUCAÇÃO FÍSICA E CIDADANIA GLOBAL: EMANCIPAÇÃO OU
CONFORMAÇÃO?**

ALICE KAUANI BASTOS DA CRUZ

**CORUMBÁ
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**EDUCAÇÃO FÍSICA E CIDADANIA GLOBAL: EMANCIPAÇÃO OU
CONFORMAÇÃO?**

Monografia apresentada por Alice Kauani Bastos da Cruz, ao Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, como um dos requisitos para a obtenção do título de Professor de Educação Física.

Orientador(a):

Prof. Dr. Fabiano Antonio dos Santos

CORUMBÁ
2017

ALICE KAUANI BASTOS DA CRUZ

**EDUCAÇÃO FÍSICA E CIDADANIA GLOBAL: EMANCIPAÇÃO OU
CONFORMAÇÃO ?**

Este trabalho de conclusão de curso foi julgado adequado para obtenção do título de “Licenciado em Educação Física” e aprovado em sua forma final pela banca examinadora.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Fabiano Antonio dos Santos
Orientador (a) – UFMS/CPAN



Prof. Me. Guilherme Afonso Monteiro de Barros Marins
UFMS/CPAN



Profª Me. Maria Lucia Paniago
UFMS/CPAN

Dedico este trabalho a aquele que dá a minha vida, o
tom, a cor. Meu pequeno Luiz Eduardo, meu Dudu.

Dedico a minha irmã, quem me construiu, me fez
melhor, minha luz, Kaóli.

AGRADECIMENTOS

Agradeço com todo meu amor e gratidão primeiramente a mulher que foi e sempre será o meu maior exemplo de amor e de vida. Minha mãe, Miriam Bastos. Obrigada pelo incentivo incondicional. Por acreditar em mim. Você é tudo!

Agradeço ao meu filho, minha maior inspiração, Sol do meu dia. Aquele que disse: “Mamãe você passou...”. Filho, meu Dudu, é por você.

Agradeço a mana mais velha, aquela que ajudou a construir o ser humano que sou hoje, que torna tudo possível com seu grandioso sorriso, que é a base de nossa família. Nossa estrela.

Agradeço a Aninha, minha pentelha, minha amiga...do seu jeitinho fez os meus dias melhores.

Agradeço ao caçulinha Kaio, meu maninho, que sempre me acolheu com abraço afetuoso ,também com suas conversas e teorias da conspiração engraçadíssimas.

Agradeço ao pai que o universo me mandou, Carlos Victor, que ensinou tanto sobre a vida, me acolheu, e me ensinou a ouvir “Legião Urbana”. E isso não é para qualquer um.

Agradeço imensamente ao meu Amor Paulo Henrique, meu companheiro, meu maior incentivador, meu professor, meu amigo. Obrigada por fazer da minha loucura a sua!

Agradeço aquele que nos Salvam da vida, de toda dureza do percurso. Os amigos! Em especial aos amigos da Turma 5, de Educação Física UFMS-CPAN, foi maravilhoso viver tudo com vocês!

Agradeço aos meus professores por toda contribuição e enriquecimento ao meu processo de formação docente, em especial, o meu querido Orientador, amigo, professor, inspirador. Fabiano. Obrigada por todo crescimento que me proporcionou.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender as implicações da proposição de uma nova cidadania global para o processo de formação escolar e o papel que a Educação Física ocupa neste cenário, resgatando as intencionalidades presentes nas políticas recomendadas pelos Organismos Multilaterais para a educação. Para tanto, realiza-se análise de documentos internacionais elaborados pelos Organismos Multilaterais a fim de investigar as prioridades definidas para a educação, articuladas à formação de uma cidadania global. Ao analisar-se o documento “Diretrizes em Educação Física de Qualidade”, constatou-se que a Educação Física continua ligada ao paradigma da Aptidão Física e Esportiva e serve, ainda, como instrumento de formação social atrelado à educação moral e física dos indivíduos à formação do sujeito vinculado às demandas econômicas vigentes.

Palavras-chave: Cidadania Global; Educação Física; Trabalho-Educação.

ABSTRACT

This undergraduate thesis aims to comprehend the implications of the proposition of a new global citizenship for the school formation process and the role that Physical Education occupies in this scenario, rescuing the present intentionalities in the policies recommended by the Multilateral Organizations for education. To do so, an analysis of international documents elaborated by the Multilateral Organisms is carried out in order to investigate the priorities defined for education, linked to the formation of a global citizenship. When analyzing the document "Guidelines in Quality Physical Education", it was verified that Physical Education continues to be linked to the paradigm of Physical and Sports Aptitude and also works as an instrument of social formation linked to the moral and physical education of individuals to formation of the subject linked to the economic demands in force.

Key-words: Global Citizenship; Physical Education; Work-Education.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	9
2. PROJETO DE FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA HISTÓRIA DE SUBSUNÇÃO AO CAPITALISMO	13
2.1 As relações entre trabalho-educação e o processo de formação humana.....	14
2.2 Educação Física no Século XIX e seu projeto de formação humana.....	21
2.3 Educação Física no século XX: Diferentes estratégias para um mesmo objetivo	28
2.3.1 Educação Física e Militarismo: formação do homem forte, moralmente e tecnicamente comprometido com as mudanças	29
2.3.2 Educação Física e Esportivização	32
2.3.4 Crise de Identidade: novas propostas para a Educação Física escolar	34
2.3.4 1 Educação Física e propostas críticas	36
3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA AGENDA	39
3.1 Construção e consolidação da Agenda Pós-2015.....	43
3.2 Prioridades para a agenda.....	47
4. EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO DE UMA CIDADANIA GLOBAL, APROXIMAÇÕES OU DISTANCIAMENTOS?	54
4.1 A formulação de uma Cidadania Global	56
4.2 Considerações Finais.....	62

1.INTRODUÇÃO

As atuais políticas internacionais para a educação apontam que uma das prioridades para a área é a formação de uma cidadania global (UNESCO, 2015). Essa afirmação vai se disseminando em diversos documentos de Organismos Internacionais, como é possível perceber abaixo:

A Educação para a Cidadania Global visa a empoderar alunos para que eles se engajem e assumam papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para enfrentar e resolver desafios globais e, por fim, contribuir de forma proativa para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável. A abordagem da ECG enriquece os conceitos e o conteúdo de todas as matérias e áreas da educação, ampliando suas dimensões. Por meio desse processo, alunos e educadores examinam as raízes e as causas de eventos e desenvolvimentos no âmbito local, consideram as conexões com o contexto global e identificam possíveis soluções aos problemas identificados. Essa investigação da relação de questões e desenvolvimentos entre os níveis micro e macro é um elemento crucial para preparar alunos para desempenhar seu potencial em um mundo interdependente e em rápida mudança (UNESCO, 2015, p.15).

Estas características acabam se tornando, em alguma medida, o eixo norteador do processo formativo dos sistemas escolares. Diante disso, passamos a nos questionar qual seria o papel da educação, de maneira geral, e da educação física, em específico, para esse processo de formação de uma cidadania global.

Ao longo da história, a Educação física tem ocupado papéis distintos, inclusive quanto à sua importância na formação do novo homem. Já possuiu grande importância na formação de um homem forte, que tivesse condições de enfrentar os novos desafios do capitalismo quando este passa a se organizar com bases no modelo fordista/taylorista¹. Sua importância manteve-se no projeto de formação desenvolvido pelos militares, durante a ditadura civil-militar brasileira. Aparentemente, passou a perder centralidade na formação escolar, quando ocorre mudança de organização do trabalho, antes pautada no modelo fordista e, posteriormente, pautada no modelo

¹ Organização produtiva capitalista que tem como principal característica a produção em massa, onde o trabalhador, através da repetição contínua de gestos executava o processo de produção da mercadoria parcelado. O trabalhador não necessitava ser especializado em determinada área, necessitava primordialmente ter resistência física e psíquica para as longas jornadas de trabalho (GOUNET, 1999).

toyotista². Esta mudança passa a exigir formação mais voltada às capacidades cognitivas que físicas (ainda que saibamos ser impossível dissociar corpo e mente).

Havia a impressão, com isso, que a disciplina de educação física escolar estaria assumindo, cada vez mais, um papel secundário na formação escolar contemporânea. Ainda que essa disciplina tenha perdido centralidade, nunca deixou de fazer parte daquelas que compõe a base nacional comum do currículo (em que pese, ao longo dos últimos anos, a clara diminuição de sua carga horária). Neste caminho de centralidade e marginalidade, a disciplina de educação física, poucas vezes teve atenção especial conferida por Organismos Internacionais. Justamente por este motivo, associado à suposta marginalidade ocupada na formação escolar, nos chamou a atenção que em 2015 a UNESCO lance um documento recolocando esta disciplina no centro das atenções. Neste documento, indica a Educação Física como sendo uma disciplina essencial na formação de um cidadão competente e responsável para com as demandas sociais e urgências do mundo globalizado:

Educação para a cidadania mundial reconhece a importância do pensamento crítico, criativo e inovador, a resolução de problemas e a tomada de decisões, juntamente com habilidades não cognitivas, como a empatia, a abertura a experiências e outras perspectivas, habilidades interpessoais e comunicativas, além da aptidão para construir redes e interação com pessoas de diferentes históricos e origens. A EFQ oferece diferentes oportunidades para a aquisição dessas habilidades, as quais definem cidadãos autoconfiantes e socialmente responsáveis. (UNESCO, 2015, p.14).

Na citação acima, é possível perceber que o papel da Educação Física passa a ser outro em relação àquele que visava a formação corporal prioritariamente. Espera-se, dessa disciplina, formação de valores e habilidades vinculadas à definição de um novo cidadão, capaz de enfrentar as incertezas sociais de forma confiante, responsável e pró-ativa.

Por essa nova funcionalidade dada à Educação Física, e considerando a centralidade que a formação cidadã tem ocupado na definição de políticas educacionais contemporâneas, esta pesquisa busca responder aos seguintes questionamentos: Como as políticas educacionais, que orientam perspectivas para a formação humana, se relacionam com o mundo do trabalho? Como a Educação Física, enquanto disciplina curricular, se enquadra no projeto político social vigente?

²No modelo de produção Toyotista, o processo de torna flexível as demandas de consumo, onde se faz necessário um operário polivalente que opere várias máquinas ao mesmo tempo. Um trabalhador multifuncional deve ser formado para o atendimento deste modelo (ANTUNES, 2003).

Quais as perspectivas de formação humana são estabelecidas no documento publicado pela UNESCO denominado “Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI e Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas”? Que orientações são oferecidas pela Unesco para que seja implementada uma educação física de qualidade? Como se articulam o princípio de educação física de qualidade e a formação de uma cidadania global propostas no documento elaborado pela Unesco?

Associado a tais questionamentos, pretendemos compreender como se apresenta, no documento produzido pela Unesco, a proposição de uma nova cidadania global para o processo de formação escolar e o papel que a Educação Física ocupa neste cenário. Como objetivos específicos, pretendemos apresentar as relações existentes entre organização do trabalho na sociedade capitalista e formação escolar; apontar o papel da disciplina de educação física diante das demandas de formação requeridas pela sociedade; analisar documentos que abordam o conceito de Cidadania Global e, concomitantemente, inserem a disciplina de Educação Física neste contexto.

Para sua realização, definimos como metodologia de investigação a análise documental. Analisar documentos não significa apenas apresentar elementos explícitos, mas aqueles contidos em suas entrelinhas. A partir das relações entre o conteúdo, o contexto político, social, econômico é possível ter uma compreensão ampla sobre as recomendações veiculadas nos documentos oficiais. Logo, analisar documentos não é apenas determinar a quantidade de repetição que surge de um determinado conceito, muito menos considerar que as orientações nele contidas foram elaboradas de forma neutra ou que suas implicações sobre a prática se dão de forma direta. Analisar documentos envolve o contexto de sua elaboração, as forças políticas tensionadoras no período de sua elaboração, a reflexão sobre possíveis impactos que suas recomendações causarão sobre a prática (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005). Enfim, é uma tarefa complexa e requer do pesquisador olhar atento, crítico e amplo das políticas educacionais.

O estudo aprofundado sobre que conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente “desprezados” nos aproxima da lógica ou racionalidade que sustenta os documentos. Essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais – legislação, relatório, documento – para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439).

A análise minuciosa de discursos proferidos em documentos políticos nos permite interpretar o sentido real de conceitos presentes naquele contexto de palavras, que por vezes não se revelam explicitamente. Permite-nos compreender para além de toda simbologia existente dentro de um texto, pois trazemos para o processo de exploração documental dados da realidade que traduzem a dimensão conceitual evidenciada.

A imagem que temos das coisas se constitui no confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discurso e instituições. [...] sentidos estão sendo produzidos, [...] os sentidos não estão nas palavras elas mesmas, estão aquém e além delas (ORLANDI,1999, p.42).

Tal escolha metodológica é explicada por apresentar subsídios necessários para a execução de um estudo analítico destes documentos, trazendo aos mesmos uma interpretação que levará em consideração todas as contradições e multideterminações políticas, econômicas e sociais que o envolvem. De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005, p.430) “para pensarmos forma de compreender e intervir criticamente neste processo é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a essa reforma se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças”.

A pesquisa se estruturara em três seções. Na primeira, apresenta as relações existentes entre Educação e Trabalho, seus reflexos na formação humana, na própria Educação Física a partir do atendimento às demandas econômicas capitalista. Na segunda seção, apresentamos o contexto político onde são elaborados os documentos que visam orientar a educação. Nesta seção, ainda, apontamos como vem sendo construída uma Agenda internacional para a educação, cuja origem remonta a década de 1990, e que ganha maior atenção a partir dos anos 2000. Na terceira seção, analisamos os documentos que objetivam formar o cidadão global, concomitantemente ao que aborda as diretrizes para educação física de qualidade e seu papel na formação deste novo sujeito.

2. Projeto de formação humana e Educação Física: uma história de subsunção ao capitalismo

Neste primeiro capítulo, desenvolvemos reflexões sobre a associação entre a categoria trabalho, a educação e educação física no processo de formação humana. Neste caso, a educação e o trabalho, que antes eram atividades que se realizavam de forma indissociável, vão se distanciando na medida em que a sociedade de classes vai se tornando hegemônica (PONCE,1998).

A sociedade de classes vai gerar distanciamento tamanho entre trabalho e educação que se tornam, aparentemente, atividades estranhas uma a outra. Na sociedade capitalista, a organização do trabalho (trabalho alienado) toma forma primeiramente na produção fordista e, posteriormente, na produção toyotista. Na primeira, a produção está baseada em processos mecânicos e repetitivos. Na segunda, envolve características muito mais complexas, com a implementação de novas tecnologias. Tanto no fordismo como no toyotismo, a educação ganha um destaque fundamental, pois a ela é conferido o papel de preparar o futuro trabalhador. Em particular, nos interessa apresentar como a Educação Física se insere nesse contexto e apresenta respostas para o projeto de formação.

Ao longo de sua constituição como campo de conhecimento, a Educação Física apresenta diferentes projetos de formação, invariavelmente articulados às demandas sociais e econômicas. Nesta seção apresentamos alguns aspectos desse processo histórico e sua articulação com a formação para o trabalho (em articulação às demandas promovidas pelo capital). Destacamos que a importância da educação física no projeto de formação capitalista tem se destacado, uma vez que esta disciplina tem se responsabilizado pela formação corporal e moral do sujeito. Ainda que a disciplina de educação física escolar pareça ter perdido centralidade no projeto de formação capitalista, mantém-se importante em um contexto maior, de mundialização do capital.

Para estes objetivos explicitados, apresentamos o conceito de globalização, cidadania e cidadania global, como estratégia de formação do novo homem do século XXI. Nesse momento, procuramos relacionar essa formação ao papel que a educação física passa assumir tanto na escola como na sociedade em geral.

2.1. As relações entre trabalho-educação e o processo de formação humana

A relação entre trabalho-educação envolve a própria constituição do ser humano enquanto ser social. Na medida em que o homem transforma a natureza vai se constituindo como ser social, ou seja, consolida o salto qualitativo que o separa definitivamente de sua condição de dependência da natureza (SAVIANI, 2011). A esse processo de mudança da natureza chamamos de trabalho. Segundo Marx, trabalho é

“[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza” (Marx, 2004b, p. 211).

Categoria esta que diferencia o homem de outros animais, transformando a natureza a partir de uma intencionalidade, como ilustra Saviani,

Diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. (...) o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. (...) o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional (2011, p. 11).

Neste processo de transformação da natureza, por meio de atividades elaboradas, o homem cria o mundo humano (o mundo da cultura), se educando enquanto trabalha (SAVIANI, 2011). Sendo assim, o processo educacional desenvolve-se a partir de uma necessidade de sobrevivência, sendo o trabalho o meio pelo qual o homem se humaniza. Como especifica Saviani, 2011, p. 11,

Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.

Dentro desta perspectiva, compreendendo sua natureza, a educação se configura como categoria de trabalho não material³ caracteriza-se então, como a atividade capaz de humanizar o homem por meio da apropriação de elementos culturais construídos historicamente (SAVIANE,2011).

A essência humana é produto da própria ação do homem na natureza, o trabalho. Nos primórdios da organização social primitiva, o homem trabalhava e se educava ao mesmo tempo. Na medida em que modificava a natureza a mercê de suas necessidades criava condições de mudança de sua própria existência. Portanto, a intervenção do homem na natureza resulta em um processo educativo, de formação humana (SAVIANI,2007).

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as próximas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007, p,154).

Nesse processo de desenvolvimento na comunidade primitiva, os homens viviam e se organizavam de forma coletiva, sobreviviam por meio da natureza, produzindo somente o suficiente para sua sobrevivência. O trabalho era dividido igualmente e a educação se dava através do trabalho; educava-se enquanto se trabalhava. Porém, o excedente da produção das comunidades primitivas os levou a se dividirem entre os que trabalhavam e os que executavam. Gerando uma transformação no processo educativo (Ponce,1998).

Ao longo do processo de desenvolvimento do homem, os acontecimentos que acometeram a sociedade, em específico o surgimento da propriedade privada, causou consequente divisão de classes. A educação, antes atrelada consubstancialmente ao processo de trabalho, começa a ser conduzida de forma distinta aos proprietários de terra e aos não proprietários (SAVIANI, 2007).

³ [...]o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana.

Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho (SAVIANI,2007, p.155-156).

Vê-se em meio a este contexto que a própria mudança no processo de trabalho, ocasionada pela sociedade de classes, culminou na separação entre educação e trabalho. “Com efeito o modo como se organiza o processo de produção, portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção” (SAVIANI,2007, p.157).

A marca mais significativa, assim, da relação entre educação e trabalho tem sido de separação mais que aproximações. A instituição da sociedade de classes é decisiva para a separação mais drástica, tornando quase intransponível as formas de distanciamento. O tempo tem mostrado que o desenvolvimento social aprofunda esse distanciamento. A revolução burguesa marca um período de cisão maior entre estas categorias. A sociedade capitalista funciona, por assim dizer, aprofundando a separação da educação e trabalho. A necessidade cada vez maior de funções especializadas gera divisão técnica do trabalho, gera necessidades de formação bastante restritas.

Nessa mesma dinâmica social, a revolução Industrial também traz novas mudanças nas relações entre trabalho e educação. A introdução das máquinas no processo de trabalho revolucionou também a forma como a educação passou a ser implementada na sociedade. “Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola” (SAVIANI,2007, p.159).

A revolução industrial significou um conjunto de transformações em diferentes aspectos da atividade econômica (indústria, agricultura, transportes, bancos, etc.), que levou a uma afirmação

do capitalismo como modo de produção dominante, com suas duas classes básicas: a burguesia, detentora dos meios de produção e concentrando grande quantidade de dinheiro; e o proletariado, que, desprovido dos meios de produção, vende a sua força de trabalho para subsistir. (ANDERY, 2007, p. 257).

As máquinas, introduzidas no processo produtivo, não demandavam especialização específica, porém exigiam uma qualificação geral para operá-las. A escola, então, passou a construir um currículo baseado nesses requisitos do mundo fabril. Também eram necessários conhecimentos para a manutenção das máquinas, o que exigia qualificação específica, daí o surgimento dos cursos profissionalizantes. Conforme afirma Saviani,

“[...]o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (2007,p.159)”

Portanto, a classe social a que os indivíduos estavam atrelados determinava o tipo de educação a ser recebida na escola e, conseqüentemente, o lugar a ser ocupado no mercado de trabalho (SAVIANI, 2007).

Cumprir destacar que a demanda por uma nova formação, que acentuasse a divisão de classes é fruto da própria organização econômica. Como vimos, a divisão de classes interfere decisivamente na educação. Na medida em que a sociedade capitalista alterava a forma de organizar sua produção, surgia necessidade de formar os trabalhadores para se adequar a estas exigências. O Fordismo, instaurado na indústria automobilística, no início século XX, pode ser considerado a primeira tentativa, bem-sucedida, de organizar a produção capitalista. Henry Ford, por meio da aplicação do modo de organização científica do trabalho (Taylorismo), cria uma nova organização para o trabalho que tem influência no mundo todo (GOUNET,1999).

Para Antunes (2002), este novo modelo de organização do trabalho pode ser entendido, assim,

“[...] como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. Menos do que um modelo de organização social, que abrangeria igualmente esferas ampliadas da sociedade, compreendemos o fordismo como o processo de trabalho que, junto com o taylorismo, predominou na grande indústria capitalista ao longo deste século (ANTUNES,2002, p.25) ”

A criação desta nova forma de organização do trabalho muda, também, a funcionalidade dada ao trabalhador, que não dominará todo processo de produção e, sim, intervirá no processo de forma parcelada, ou seja, dominando somente uma parte da produção, repetindo a mesma função infinitas vezes. Em vez de fazer o veículo inteiro, um operário faz um número limitado de gestos, sempre os mesmos, repetidos ao infinito durante sua jornada de trabalho. O parcelamento significa que o trabalhador não precisa ser mais o artesão especialista em mecânica. Acontece a desqualificação do operário (GOUNET,1999, p.19).

Nessa etapa da acumulação capitalista, houve definitivamente a divisão dentro da unidade de produção e a separação entre o trabalho intelectual e o braçal. Neste paradigma de organização do trabalho, como vimos no capítulo anterior, o trabalhador intelectual, concebe, pensa em como produzir as riquezas, já o trabalhador manual, que efetivamente opera as máquinas no intuito de combiná-la com a matéria-prima, apenas executa normas. Nesse sentido, pode-se dizer que existe no capitalismo, sob a predominância fordista, uma separação dentro do trabalho. De um lado os que pensam e de outro os que executam. Essa era a base visível da forma de produção no fordismo. Uma linha de montagem preconcebida pelos trabalhadores intelectuais, que pensavam em como os trabalhadores manuais iriam executá-la. Dessa maneira, os trabalhadores intelectuais elaboram conhecimentos avançados e científicos objetivando o aumento da produtividade, enquanto os trabalhadores manuais operam apenas com conhecimentos superficiais preconcebidos, no sentido de um saber para o fazer imediato (OLIVEIRA e SILVA ,2012, p.41).

O conhecimento para o operário, nesse modo de organização produtiva, se limitava a experiência de atividades repetitivas, baseadas na memorização. O conhecimento para o trabalho se concebia por meio própria experiência laboral, sendo dispensável, ao trabalhador, grandes conhecimentos científicos. Sua formação deveria atender as bases de um treinamento voltado a aquisição das habilidades requeridas no trabalho parcelado (OLIVEIRA e SILVA,2012). Sendo

assim, tal modo produtivo traz como consequência determinante para a educação um tipo de ensino diferenciado para as classes sociais.

Para a educação, o paradigma de produção no fordismo traz como principal consequência a dualidade na educação. Ou seja, traz a necessidade de escolas diferenciadas para cada tipo de futuros trabalhadores: uma para aqueles que irão pensar, conceber os processos produtivos, e outra para aqueles vão apenas executar as tarefas pensadas pelos primeiros (OLIVEIRA e SILVA, 2012, p.42).

Esse modelo de organização do trabalho baseado principalmente na repetição de movimentos foi bastante eficiente, sendo responsável por uma verdadeira revolução na produção capitalista. A exigência gerada pelo crescimento desse modelo de produção foi grande em termos de formação. Era preciso formar sujeitos resistentes ao padrão de trabalho extenuante a que eram submetidos os operários cotidianamente. A educação escolar, nessa esfera, passa a centrar duplamente na formação do sujeito: de um lado na instrução básica para que pudesse manejar as máquinas, e de outra formação física para que seu corpo aguentasse a demanda exigida. O modelo fordista perdurou até os anos 1970, quando o desenvolvimento tecnológico exige a criação de um novo modelo de organização do trabalho (baseado, em maior medida, na acumulação flexível).

Antunes (2002) apresenta algumas características que acompanharam o toyotismo: produção *just in time*, produção baseada em novas tecnologias, bastante diversificada,

Seus traços constitutivos básicos podem ser assim resumidos: ao contrário do fordismo, a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção em série e de massa do fordismo (2002, p.33).

Estas mudanças provocam, assim como ocorreu com o fordismo, a necessidade de uma adaptação da formação deste trabalhador. Não bastava mais que ele fosse forte, se não soubesse resolver os problemas de forma dinâmica e rápida, se não fosse polivalente. A ideia de eficiência e eficácia nortearam as propostas de formação desse novo sujeito. Era preciso, portanto, um trabalhador multifuncional que, diferentemente do fordismo, operasse várias máquinas ao mesmo tempo. Como afirma Silva e Oliveira (2012, p.66) “Para aumentar sua taxa de lucro, o toyotismo deixa de lado o trabalho parcelar, típico do fordismo, onde havia a relação uma máquina/um trabalhador. De agora em diante, cada trabalhador tem que dar conta de cinco ou seis máquinas”.

Diante da demanda requerida, a escola novamente se reconfigura, necessitando não somente um trabalhador físico e psicologicamente preparado para a execução das tarefas. O novo

mercado de trabalho necessitava maior desenvolvimento dos processos cognitivos, para desempenho multifuncional das funções. Fica interessante para a economia que o operário saiba tanto executar, quanto pensar o processo de execução também (SILVA E OLIVEIRA, 2012).

No toyotismo, onde o trabalhador deixa de trabalhar executando uma única operação na linha de produção, que caracterizou o fordismo, e passa a ter que responder por várias tarefas dentro da célula de produção, muitos autores afirmaram que esse processo passaria a requerer trabalhadores mais qualificados e mais ciosos do ponto de vista científico, dos processos de produção. Na realidade, o toyotismo é uma maneira arrumada pelas empresas para poder vencer sua crise, que passa a exigir do trabalhador que este coloque a favor da empresa, além de seu conhecimento científico, seu conhecimento tácito, os conhecimentos que este possui ao relacionar-se com as máquinas e ferramentas utilizadas no dia a dia do trabalho. Isso ocorre porque a fábrica toyotista é flexível e como tal, é organizada não para responder a uma produção para um consumo em massa, mas a nichos de mercado que necessitem ser abastecidos em escalas menores e que, portanto, mudam com maior rapidez. O trabalhador tem que ter condições de estar sempre em mudança em seu ritmo e tipo de trabalho (SILVA E OLIVEIRA, 2012, p.74).

Tais modelos organizacionais, acima evidenciados, influenciaram todo o modo de organização da sociedade, principalmente no que tange a formação humana. A escola, como instituição que, historicamente, atende aos interesses sociais hegemônicos tem atuado como guardião dos interesses do capital. A relação entre formação e instrumentalização ocorre na medida em que as classes sociais evidenciam projetos antagônicos. Para atender ao projeto do capital, a proposta educacional tem se apresentada alheia aos interesses emancipadores da classe trabalhadora. O que evidenciamos acima foi exatamente isso: a subsunção dos interesses formativos, portanto emancipadores, à proposta instrumentalizadora, que se adequa às demandas de desenvolvimento econômico. Na sequência, apresentamos como a educação física portou-se em meio a estas disputas por hegemonia, que projeto formativo apresentou em sua história como disciplina escolar no país.

2.2 Educação Física no Século XIX e seu projeto de formação humana

A educação física compõe o quadro de disciplinas fundamentais para a formação do sujeito. Sua importância é evidente quando observamos sua obrigatoriedade na educação básica. Como componente curricular obrigatório, apresenta certa intencionalidade que vai se definindo na medida em que a própria sociedade se desenvolve. Qualquer análise realizada não deve desconsiderar a relação dialética entre o contexto econômico e político de sua realização. Num movimento dialético, um contexto reproduz o outro simultaneamente, sendo que na instituição escolar refletem-se, por meio das práxis sociais, as nuances que fazem parte do modelo de sociedade instaurado, e nesta mesma sociedade as escolhas metodológicas para formação do homem são refletidas pela sua ação na mesma, conformando um cenário de ensino-aprendizagem reprodutor das desigualdades intrínsecos ao sistema econômico e político social vigente. Dentro desta realidade contraditória, a instituição escolar tem servido, como vimos acima, para a formação de um homem que colabore na manutenção do projeto de sociedade capitalista, instrumentalizando-o para um trabalho alienado⁴.

Enquanto aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção). São práticas de inculcação ideológica. A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária (SAVIANI, 1999, p. 2).

⁴ “ [...]o trabalhador, ao invés de reconhecer-se no produto do seu trabalho, o vê como algo que lhe é alheio e que o ameaça. Os objetos produzidos não servem para satisfazer as necessidades do trabalhador, e sim as do capital. Assim, quanto mais objetos produz, mais pobre ele se torna, e mais submisso a eles fica, resultando disso que ele acaba pondo sua vida neles. Ao mesmo tempo, quanto mais se entrega ao seu trabalho, mais este o mantém oprimido. O seu próprio trabalho se torna um objeto, e este objeto lhe é estranho [...]O trabalho torna-se somente um meio de subsistência, ao qual o trabalhador deve recorrer, se quiser garantir sua sobrevivência. Não é uma expressão, nem o resultado das capacidades humanas, mas é algo estranho àquele que o executa. Por isso, desumaniza e oprime o trabalhador. Da mesma forma, os objetos produzidos não pertencem ao trabalhador e dele são estranhos. Ele não se reconhece neles, e os toma como algo que o ultrapassa em valor. Por isso, o trabalhador acaba por se tornar um servo dos objetos que produz ” (LUZ,2008,p.32) .

Desde sua fundação, a escola voltou-se para atender os interesses da classe proprietária. Assim, quando sua universalização foi uma necessidade para o desenvolvimento econômico, destacou-se um projeto de formação que atendesse aos novos interesses econômicos. Era preciso desenvolver estratégias de ensino mais amplas, que formassem a classe não-proprietária a desenvolver atividades que até então era aprendida diretamente na atividade de trabalho. O homem, portanto, vem sendo constituído por elementos políticos e sociais que objetivam a preservação do *status quo*, engendrado pelo discurso que naturaliza as desigualdades sociais, construindo teorias educacionais que resultam em um sistema educacional marginalizado.

Dentro do contexto aqui discorrido, a Educação Física, enquanto conhecimento produzido historicamente, surgiu como instrumento fundamental na formação humana em função do fortalecimento do capitalismo, essencialmente na formação de um homem forte e moralmente disciplinado para atuar em sociedade, de acordo com as demandas políticas, sociais e econômicas do sistema vigente. Observou-se a necessidade de se formar um corpo a-histórico (SOARES, 1994), dissociado do contexto social, apenas condicionado a produzir lucro por meio de sua força de trabalho e, ao mesmo tempo, reproduzir comportamentos padronizados influenciados por ideários capitalistas.

Em meio a um contexto de modificação da ordem política e social na Europa do século XIX, a burguesia já expressava na realidade dos grandes centros urbanos as discrepâncias de seu sistema. Necessitava de artifícios para a consolidação de seus ideários a fim de mascarar suas contradições, marcadas pela vida insalubre e miserável dos burgos, bem como as péssimas condições de trabalho do proletariado. A Educação Física surge, então, por meio de conceitos elaborados a respeito do corpo, a fim de condicionar toda estrutura física, psicológica e moral objetivando a formação de um novo homem segundo os preceitos burgueses.

Para manter a sua hegemonia, a burguesia necessita, então, investir na construção de um homem novo, um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases. A construção desse homem novo, portanto, será integral, ela "cuidará" igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos (SOARES, 2004, p.5).

A Educação Física, de acordo com a ideologia da classe burguesa, fornecerá, neste período histórico, elementos fundamentais para construção de indivíduos com corpos saudáveis, disciplinados, com movimentos e pensamentos mecanizados absolvidos dos males inerentes da vida social. Um corpo capaz de seguir os dogmas sociais existentes.

Tais preceitos se embasavam na Ciência Positivista, usada como justificativa para as contradições sociais, naturalizando sua realidade, tratando a vida em sociedade como um organismo, em que cada indivíduo tinha função e posição de acordo com seus talentos naturais, adquiridos hereditariamente, sendo assim inquestionáveis. Criando, como conceituou Soares (2004), um “Social Biologizado”.

Na consolidação dos ideais da Revolução Burguesa, a Educação Física se ocupava de um corpo a-histórico, indeterminado, um corpo anatomofisiológico, meticulosamente estudado e cientificamente explicado (SOARES,2004, p. 6).

A ressignificação deste novo modelo de homem, desta nova força produtiva, deste corpo biológico, se fazia necessária mediante as condições expressamente desiguais da população em detrimento ao grande acúmulo de riqueza nas mãos do Estado burguês, tais desigualdades pediam uma explicação para servir de coerção social, adaptando, de forma alienada, os sujeitos desprovidos de capital ao contexto ali posto.

Como já afirmamos anteriormente, a exploração da força de trabalho ilimitada e a decorrente miséria da população eram tratadas como fatos naturais dentro do processo de desenvolvimento da sociedade, onde segundo a Ciência Positivista hereditariamente esses lugares estavam pré-determinados, e individualmente cada um deveria buscar se desenvolver dentro deste organismo social. Dentro deste contexto, práticas eugenistas surgiram para demarcar supostas diferenças “naturais” que se revestiam de profundas diferenças sociais entre os indivíduos. Tal como ilustra Soares (2004, p.17):

Com este tipo de pressuposto, a burguesia irá acentuar o “esforço pessoal” e o valor individual de cada um, afirmando, ainda, que os mais aptos vencem, portanto, “competem”. Competição e concorrência, grandes eixos do capitalismo, serão entendidos como naturais e não como produto de um processo histórico de desenvolvimento da sociedade.

Os conhecimentos utilizados para o estabelecimento da Educação Física no século XIX adviriam, inicialmente, da medicina que instaurou medidas higiênicas para garantir tanto a saúde do corpo, quanto o ganho de força e bons hábitos como também para a garantia de comportamentos morais coesos com a nova ordem política.

A moralização sanitária na Europa, em meados do século XIX, tratava de reorganizar o espaço de vida dos indivíduos. Seu discurso normativo veiculara a ideia de que as classes populares vivem mal por estarem impregnadas de vícios,

de imoralidade, por viverem sem regras. O discurso das classes no poder será aquele que afirmara a necessidade de garantir as classes mais pobres não somente a saúde, mas também uma educação higiênica e, através dela, a formação de hábitos moral. E este discurso que incorpora a Educação Física e a percebe como um dos instrumentos capazes de promover uma assepsia social, de viabilizar esta educação higiênica e de moralizar os hábitos (SOARES,2004, p.11).

A educação Física originada por um contexto social naturalizado, se pautando na dimensão estritamente biológica, será conduzida pela educação do físico. Tal educação será direcionada por médicos higienistas, que neste período eram vistos como os profissionais de maior competência para melhorar os hábitos da família moderna, sendo os maiores influenciadores nos conhecimentos que constituíram a Educação Física, um novo elemento para a construção do homem ambicionado pela burguesia.

A burguesia, em seu pleno desenvolvimento industrial e econômico, percebendo a importância da força física dos operários para maior desempenho e maior acúmulo de capital, entende que a evolução do capitalismo depende do contínuo investimento nestes corpos, que como as mercadorias⁵, tem de ser preservados para execução incessante das atividades estabelecidas nos meios de produção. Porém, tal investimento, tem de ser limitado visto que este corpo sendo a-histórico, indeterminado, um corpo anatomofisiológico (SOARES, 2004), enfim, um corpo biológico precisava ser condicionado a um trabalho alienante a favor da prosperidade do capital. Temos, então, um corpo percebido como objeto, uma mercadoria.

Para incorporação destas intervenções, várias instituições sociais foram usadas para manter estes corpos “saúdáveis” e realizar a assepsia, adestrando os corpos em específico a Instituição escolar a qual como afirma Soares (2004, p.34), complementa de modo orgânico o processo de construção do homem novo idealizado pelo Estado burguês. As políticas de educação escolar, juntamente com as políticas de saúde em suas expressões higienista e sanitária, completam o cerco ao trabalhador.

O exercício físico implementado como conteúdo da instituição escolar passa a ser embasado em conceitos médicos, com ideias vinculadas a um corpo biológico e, por isso,

⁵ “A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo ou indiretamente como meio de produção” (MARX,1985.p.41-42)

indeterminado. Teorias pedagógicas carregadas de ideários hegemônicos vão influenciar diretamente a formação deste novo homem, desse trabalhador.

Diante deste cenário, a instituição escolar busca desenvolver as aptidões dos indivíduos, objetivando a descoberta de seus talentos naturais para sua participação em sociedade, construindo-a de forma hierarquizada, ao exemplo da divisão de classes.

Pensadores do liberalismo clássico do fim do século XVIII e XIX como Rousseau e Locke, formularam teorias pedagógicas a partir dos preceitos burgueses, trazendo dentro dos conteúdos o Exercício físico como essencial para se formar um indivíduo moral e intelectualmente para o exercício da cidadania, trazendo o mesmo como componente curricular da educação.

Para o pensamento liberal, os exercícios físicos fazem parte da educação. A educação passa a ser considerada instrumento de ascensão social e prática capaz de promover igualdade de oportunidades (SOARES, 2004, pp.39-40).

Então, em vários países da Europa, principalmente na Alemanha, Inglaterra e França, onde a revolução burguesa fortemente atuava, pensadores desenvolveram leis que viabilizassem dentro das instituições escolares a formação neste novo homem com corpos fortificados capazes de contribuir vilmente para o desenvolvimento produtivo do modelo econômico implantado pela burguesia, ocupando seu lugar natural na sociedade e se esforçando individualmente para desenvolver duas aptidões nesse processo evolutivo. As teorias pedagógicas liberais refletem as discrepâncias do contexto social, refletindo na formação do homem pretendido pelas mesmas.

Dentro do currículo escolar, a Ginástica foi inicialmente a primeira forma de sistematização da Educação Física que, segundo o pensamento pedagógico liberal, melhoraria as condições físicas da classe trabalhadora, pois como já foi elencando anteriormente o sistema necessitava de corpos que aguentassem trabalhar por horas, sem deixar a eficiência das técnicas aplicadas se perderem. Estes componentes passam a ter dentro da escola aparatos na lei.

Mesmo em meio ao discurso liberal de uma educação igualitária, os tipos de ensino destinados às diferentes classes sociais eram distintos se tratando do tipo de conteúdo destinado a ambas as classes. Sendo assim, a utilidade dada a Educação Física era oposta aos indivíduos da elite e da classe trabalhadora.

Antes de tudo, ele distinguia dos tipos de escolas, uma para os pobres e outra para os filhos dos cidadãos mais eminentes. "Não há qualquer inconveniente em

separar as escolas grandes (populares) das pequenas (para os ricos e também para a classe média) porque está muito grande a diferença de hábitos e de condição existentes entre as classes a que se destinam essas escolas. Os filhos das classes superiores devem começar bem cedo a se instruírem, e como devem ir mais longe do que os outros, estão obrigados a estudar mais... As crianças das grandes escolas (populares) devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que deve obedecer a sua instrução, dedicar pelo menos a metade do seu tempo aos trabalhos manuais, para que não se tornem inábeis em uma atividade que não é tão necessária, a não ser por motivos de saúde, as classes que trabalham mais com o cérebro do que com as mãos... Nas grandes escolas - diz Baseado, em seguida - além de ensinar a ler, a escrever e a contar, os mestres também devem cuidar daqueles deveres que são próprios das classes populares... (pois) felizmente, as crianças plebeias necessitam menos instrução do que as outras, e devem dedicar metade do tempo aos trabalhos manuais" (PONCE, 1998, pp. 136-137).

Os problemas vinculados ao trabalho, seriam resolvidos a partir do cuidado com corpo, considerado medida curativa para os males advindo da revolução Industrial, restaurando a nova ordem social.

As instituições que sistematizaram a ginástica baseadas na ciências positivistas, tiveram influência militarista, tanto criação de homens, mulheres e crianças fortes e robustos, quanto para fortalecimento o espírito patriótico, nacionalista, Sem perder evidentemente o caráter higienista, objetivando abolir os vícios da vida social cuidando da moralização, fomentando o individualismo, disciplinado os corpos, adestrando, conseqüentemente adaptando os indivíduos a ordem natural das coisas (SOARES, 2004, p. 67).

A ginástica, como modelo de instrução militarista, era principalmente destinada às massas, à classe trabalhadora, que teve como principal escola: Alemã, Francesa e Sueca. Esta última exercendo grande influência sobre as práticas realizadas no Brasil, pois segundo pensadores como Rui Barbosa e Fernando de Azevedo, está possuía caráter pedagógico.

Na segunda metade do século XIX, a Educação Física efetivamente é incorporada no Brasil, absorvendo os conceitos burgueses relacionados ao corpo do homem, atentando para sua saúde e moral, elaborados pela medicina-higienista e embasados pela ciência positivista. A nova ordem capitalista necessitava de um novo tipo de homem, comprometido com a produtividade de sua nação e isso contemplava tanto seu vigor físico, quanto seus hábitos, crenças e visão de mundo. A medicina higienista introduziu, por meio da Educação no Brasil, assim como ocorreu na Europa, ensinamentos para melhoria da saúde fortemente vinculados aos princípios eugênicos de melhoramento da raça, fazendo uma espécie de assepsia social, limpando aquilo considerado

ruim para a sociedade, já geneticamente todos eram concebidos na sociedade, cada um com seu lugar devido.

Através de discursos o pensamento médico higienista e os preceitos da moral burguesa formou consensos dentro da sociedade brasileira, fomentando a elaboração de propostas para disciplinamento dos corpos e hábitos dos brasileiros, para formação deste novo homem (SOARES,2004, p.70).

A Educação Física no Brasil, em suas primeiras tentativas para compor o universo escolar, surge como promotora da saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças. Higiene, raça e moral pontuam as propostas pedagógicas e legais que contemplam a Educação Física, e as funções a serem por ela desempenhadas não poderiam ser outras senão as higiênicas, eugênicas e moral.

Dois estudiosos da Educação contribuíram para implementação da Educação Física escolar: Rui Barbosa, que apontava tal conteúdo como de fundamental importância pois restauraria a ordem, moralizaria os indivíduos, especificamente a mulher, doutrinando a mesma buscando a eugenia, o que daria consequente libertada de a população; e Fernando de Azevedo, que disseminaria ideais bem próximos a Rui Barbosa, discursando sobre a eficácia na transformação da sociedade pela eugenia, em construir uma pedagogia para melhor instrução da população para compressão dos preceitos eugênicos.

Atribuindo papel de destaque ao médico nos debates em torno de qualquer problema nacional, particularmente naqueles referentes a educação e a Educação Física, Fernando de Azevedo, assim como Rui Barbosa, em conjunturas específicas, acreditava ser possível viabilizar o progresso e o desenvolvimento do país através de um rígido controle da saúde e de uma ampla campanha de educação do povo, campanha esta que se traduziu no movimento escola novista. Dedicando especial atenção à Educação Física, Fernando de Azevedo esboça com apurado requinte intelectual uma obra sobre a importância da Educação Física para toda a sociedade e, particularmente, para a instituição escolar (SOARES,2004, p.125).

A Educação Física brasileira esteve neste período estruturada pela moral burguesa, com medidas médicas higienistas pautadas na ciência positivista, disseminando um tipo de pedagogia voltada ao adestramento de corpos, melhoramento da raça, disciplinarização e moralização da população. Tal panorama objetivava construir um modelo de homem e sociedade capaz de contribuir para o aceleramento do capitalismo mundial, mantendo a hegemonia de classe, controlando a liberdade de ser e existir dos indivíduos alienando-os do processo de tomada de consciência da realidade social desigual que os cerca.

Fruto da biologização e medicalização das práticas sociais, a Educação Física foi estruturada a partir do ideário burguês de civilidade, significando, de um lado, conquista individual e mágica de saúde física, e de outro, disciplinarização da vontade. Desse modo, constituiu-se em importante instrumento de construção da ordem (SOARES,2004, p.132-133).

O século XIX chega ao fim com um projeto bem definido para o processo de escolarização da classe trabalhadora. Nesse projeto de educação, a educação física seria, portanto, aquela área de conhecimento que organizasse seus conteúdos para formar a moral e o corpo do sujeito. Nessa visão, a educação física se estruturava sobre pressupostos idealistas, considerando a possibilidade de se separar corpo e mente. Esse conceito de educação física vai se fortalecendo no Brasil, e na medida de sua concretização vai se institucionalizando. O próximo item deste trabalho apresenta como essa institucionalização ganhou novos contornos que, ao final, deram continuidade a dualidade estrutural da escola: conteúdos disciplinares voltados para proprietários e não-proprietários.

2.3 Educação Física no século XX: Diferentes estratégias para um mesmo objetivo

O Brasil passou por relevantes mudanças políticas a partir de 1930 com a reestruturação do Estado, marcado por um processo de modernização e reformas políticas intensas na ordem social e econômica do país influenciando significativamente nas diretrizes ideológicas que orientavam a educação brasileira (CASTELLANI,2010). A educação física então modifica consideravelmente também sua representação social, conforme explana Castellani,

Ganhava a preocupação com o processo de eugenia da raça brasileira dois outros ingredientes que lhe aferiam um sentido essencialmente pragmático, qual seja, o de voltar-se para o atendimento dos princípios da Segurança Nacional - explicitados em Lei em abril de 1937 no referente ao "cumprimento - por parte do cidadão brasileiro - dos seus deveres para com a defesa da nação" frente aos (a) perigos internos que se consubstanciaram, em novembro de 1935, no movimento batizado pelos militares de "intenção comunista" e que se afigurou na direção da desestruturação da ordem política-econômica constituída, e aos (b) perigos externos, presentes face à eminência de configuração de um conflito bélico a nível mundial. Além de voltar-se, também, ao "cumprimento dos seus deveres para com a economia", visando assegurar ao processo de industrialização implantado no país, mão de obra fisicamente adestrada e

capacitada, a ela cabendo cuidar da preparação, manutenção e recuperação da força de trabalho do Homem brasileiro (CASTELLANI, 2010, p.62-63).

Tal panorama social, utilizou da Educação Física como ferramenta formativa e ideológica no interior das instituições escolares, militares, esportivas e, até mesmo, nas fábricas. A Educação Física neste período serve como base para o adestramento da nação em função dos objetivos traçados para economia e política brasileira (CASTELLANI, 2010).

Após o período ditatorial (1964-1985), o país apresenta profundas modificações promovidas pela redemocratização do país, desencadeando, no âmbito educacional, debates e discussões acerca do modelo pedagógico instaurado, em específico a Educação Física passa por uma intensa crise de identidade epistemológica, gerando questionamentos sobre sua especificidade e implementação pedagógica dentro das escolas brasileiras, fazendo emergir as teorias críticas da Educação Física. Na seção seguinte falaremos mais minuciosamente dessas fases aqui mencionadas, e suas correspondentes propostas de formação do sujeito.

2.3.1 Educação Física e Militarismo: formação do homem forte, moralmente e tecnicamente comprometido com as mudanças

Acompanhando as mudanças sociais e econômicas concomitante ao modo de produção industrial com o advento do Estado Novo⁶, a Educação, em específico a Educação Física, vai se configurando fortemente influenciada pela instituição militar, sem esquecer o caráter higienista que ainda marca esta área. Além das propostas higienistas e moralizadoras que sustentaram o discurso da área no século XIX, as mudanças políticas no Brasil fortaleceram uma instituição que passou a comandar o país em diferentes períodos. A instituição militar pretendia, com a Educação física, inculcar o necessário sentimento de patriotismo e reforçar o processo de subsunção ideológica ao projeto de desenvolvimento capitalista,

Sobre o contexto histórico, lembremos que a década de trinta começou com o Brasil buscando sua identidade cultural e econômica. Por identidade cultural devemos entender a revalorização de aspectos nacionais. Esses aspectos diziam respeito aos hábitos, aos valores, à moral e à ética do povo brasileiro. Por outro lado, houve a necessidade da reformulação do modelo econômico brasileiro, que até então estava baseado, quase que exclusivamente, no modelo agrícola

⁶ A esse respeito ver, CAMPOS, Francisco. O espírito do Estado Novo. Rio de Janeiro: Serviço de Divulgação da Polícia Civil, 1937.

(república do café com leite). Tal mudança é ocasionada pela grande crise de 1929, que derrubou as bolsas ao redor do mundo e obrigou o Brasil a diversificar sua economia. De país produtor de matéria prima (agrícola e mineral), o Brasil se obrigou a se industrializar, trazendo multinacionais como a Coca-Cola (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994).

A educação Física Militarista visava, por meio de suas práticas, formar um cidadão submisso à pátria e com comportamento disciplinado. Como no período médico-higienista, esta concepção também tinha o discurso da saúde, cuidado com corpo, porém o seu foco maior pautava-se na construção de homem capaz de defender sua pátria, forte e obediente o bastante. O discurso eugênico preponderava ainda neste período, tornando a Educação Física uma espécie de filtro para selecionar indivíduos, conforme suas características físicas e habilidades, mantendo o ciclo de hierarquização na sociedade, atendendo as demandas do processo de industrialização.

O pensamento dos indivíduos necessitava ser direcionado em conformidade às novas demandas de produção, disciplinando a juventude em virtude do crescimento econômico e político da nação. A Educação Física integrava, no período conhecido como Estado Novo, tanto o currículo escolar quanto as instituições não-escolares.

Para tanto, deveria a Educação instrumentalizar-se. Passamos a assistir, então, ao marcante enfatizar de duas "matérias" que, basicamente, deveriam assumir a responsabilidade de colocar a Educação na direção anunciada pelos discursos mencionados. Surgem, portanto, a Educação Física e a Educação Moral e Cívica como elos de uma mesma corrente, articuladas no sentido de darem à prática educacional a conotação almejada ditada pelos responsáveis pela definição da política de governo (CASTELLANI, 2010, p.66).

As políticas educacionais deste período acompanhavam o projeto do governo de Getúlio Vargas, cujo foco principal era a apologia ao nacionalismo, luta contra o comunismo e valorização do ensino profissionalizante, remetendo a um desencadeamento pedagógico desarticulado com as questões sociais, sem almejar uma superação das desigualdades nelas existentes.

O desenho prático deste projeto de sociedade é exposto em documentos criados para subsidiar as metodologias educacionais como Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Conselho Nacional do qual trazia em sua literatura elementos instituídos de acordo com a Constituição 1937.

A Constituição prescreve a obrigatoriedade da educação física, do ensino cívico e de trabalhos manuais, e atribui ao Estado, como seu primeiro dever em matéria

educativa, o ensino pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas, cabendo-lhe ainda promover a disciplina moral e o adestramento da juventude, de maneira a prepara-la ao cumprimento de suas obrigações para com a economia e a defesa da Nação (CUNHA, 1981 p.103, *apud* Campos, 1941).

Os processos pedagógicos implementados, então, a partir desta política de disciplinarização moral e biológica dos corpos da juventude se fazia dentro das instituições educacionais regulares e profissionalizantes e para além delas, nos demais espaços sociais em que a população se inseria (como as instituições militares). O objetivo era, com a industrialização do país, formar os novos trabalhadores, mais condicionados à proposta que se tornava hegemônica, levando a busca por “captar” todas as energias do corpo “mercadoria” para o crescimento acelerado do modelo econômico vigente. Sendo assim, o tempo de não trabalho, continuava vinculado às relações de produção, alienando-os das contradições existentes em suas condições de vida. O Estado Novo de Vargas implementou massiva estratégia de ocupação dos sujeitos com atividades físicas (essa também foi a principal estratégia do governo militar com a ditadura civil-militar de 1964) que se desenvolviam em praças, ginásios e até no interior das empresas. Ideais como de solidariedade e coletividade eram incutidos através das práticas corporais, objetivando incutir a sensação de harmonia naqueles espaços, formando, assim, um sentimento de unicidade, impedindo a percepção dos trabalhadores enquanto classe, enquanto categoria.

O desporto serve admiravelmente para realizar o supremo princípio da unidade da empresa, no sentido de uma verdadeira comunidade. Graças a esta valiosa operação, manifesta-se um conhecimento perfeito dos diversos elementos da mesma associação e as horas de recreação desportiva são de manifestações eloquentes de grande solidariedade[...] (CASTELLANI, 2010, p.76).

A educação Física continua, então, a reproduzir função social pautada nas demandas requeridas pelo modelo hegemônico de sociedade. Incorporando uma filosofia autoritária que ainda carrega consigo fortes aspectos da ideologia burguesa.

Com o fim do Estado Novo, no ano de 1945, são estruturados novos pareceres constituintes com pareceres “democráticos” buscando negar o peso do regime autoritário que se antecedeu baseados no liberalismo⁷. Foram elaborados, a partir de então, novas diretrizes educacionais, porém sem superar os problemas existentes no mesmo, uma abordagem educacional tecnicista.

⁷ Ideologia que deu bases para a Burguesia, sustentada pelos Ideais de progresso, liberdade, democracia e desenvolvimento (Soares 2004). “Para o pensamento liberal clássico, os homens não são iguais em seus “talentos” e “capacidades individuais”, logo, não o poderão ser em relegado as riquezas materiais, porque estas nada mais são do que a recompensa de seus talentos” (SOARES, 2004, p.35).

Explicitava-se tal tendência tecnicista na incorporação, por parte dos responsáveis pela definição da política educacional, de um entendimento do sistema educacional associado, quase que mecanicamente, à qualificação profissional, pautado em parâmetros fixados por uma formação técnico-profissionalizante respaldada na concepção analítica de Educação, pertencente ao quadro das Teorias Acríticas de Filosofia da Educação (CASTELLANI, 2010, p.81).

Valoriza-se, neste tipo de ensino, não a construção emancipadora do homem, mas sua vinculação utilitarista ao processo produtivo, usual e funcional. E a Educação Física, mais uma vez, vai ser instrumento de reprodução deste modelo de formação humana. Ainda que o novo modelo formativo visasse os mesmos aspectos biologizantes e de adestramento humano, direcionava sua intervenção educativa mais efetivamente para o desenvolvimento da Aptidão Física e Esportiva.

O prevalecer do entendimento de saúde em seu aspecto biofisiológico, tão somente, encontra eco na legislação esportiva brasileira, quando ela -no inciso I do artigo 5 da Lei n. 6.251/75 - afirma ser um dos objetivos básicos da Política Nacional de Educação Física e Desportos o "...aprimoramento da aptidão física da população...". Externava-se, dessa forma, a caracterização de uma outra sua faceta, qual seja, aquela voltada às questões afetas à *"performance esportiva"*, simulacro, na Educação Física, da ordem da produtividade, eficiência e eficácia inerentes ao modelo de sociedade com o qual a brasileira encontra identificação (CASTELLANI, 2010, p. 85).

Na sequência do texto, vamos observar que este modelo acompanha, ainda hoje, os processos educacionais da área. Acompanhando, mais uma vez, o modelo de desenvolvimento econômico do país, era preciso criar estratégias de ensino que se pautassem em atividades técnicas (tomando a técnica de forma exacerbada).

2.3.2 Educação Física e Esportivização

Neste período da Educação Física assim como nos outros, a busca pela formação de consensos por meio dos discursos para controle social era uma das estratégias predominantes. Propagavam o exercício do esporte como sendo a via para a maior produção do trabalhador, construía-se também desse modo na classe proletária um sentimento de pertencimento a empresa, conforme afirma Castellani (2010, p.90) "o resultado será, sem dúvida, a cooperação em vez da

omissão, a produção em vez da inércia ou do descontentamento. Teremos, assim, conseguido um inteligente investimento em termos de humanismo[...]".

A prática de alguma modalidade esportiva se tornou tão importante sob esse prisma político que justificou a criação, na década de 1970, de um programa federal chamado “Esporte Para Todos” (EPT), cujas bases ideológicas assentavam-se justamente na popularização da prática esportiva como uma espécie de analgésico para a consciência das pessoas (CASTELLANI, 2010). Esta nova fase de direcionamento Educação da Física contribuiu também assim como o molde anterior para o enfoque ideológico da defesa da nação, engendrados nos valores capitalistas atribuídos ao esporte que moviam os brasileiros sentimentalmente modificando seus comportamentos e ideologias que os orientavam.

Segundo Proni (2002), o esporte[...] acaba fornecendo um modelo de comportamento social que serve para comparar os rendimentos físicos e aumentar a sua competitividade a qualquer custo. Assim, pode-se pensar que a ideologia esportiva é “uma capa superestrutural importante de modo de produção capitalista monopolista de Estado” (BROHM apud PRONI, 2002: 54).

O Esporte de Alto nível sendo fomentado principalmente no período ditatorial, se torna o paradigma geral da Educação Física, sendo elemento crucial para o rendimento educativo do país. “A ideologia do “desenvolvimento com segurança”, produzida e divulgada na Escola Superior de Guerra — ESG —, deu o tom principal para a ideia de uma tecnização da Educação e da Educação Física no sentido de uma racionalização despolitizadora”(GHIRALDELLI, 1984, p.30). Atribui-se ao esporte um meio para o aumento do rendimento educacional e representação de uma nação potente, por meio da conquista de medalhas olímpicas (GHIRALDELLI, 1984).

O governo direcionava as políticas voltadas para o esporte objetivando transmitir à população um clima de prosperidade, desenvolvimento e calma, buscando aniquilar as críticas aos problemas políticos do país. O esporte, então, torna-se uma maneira de entreter a população, evitar as mobilizações populares, preenchendo as horas de folga dos trabalhadores com atividades esportivas, de maneira a funcionar como um ópio ao povo, desfocando da realidade política e social do país (GHIRALDELLI, 1984). Desenvolvia-se desse modo a consciência dos sujeitos atreladas aos ideias individualistas, de que como os atletas olímpicos que voltavam vitoriosos, o esforço próprio seria a única forma de chegar a um objetivo. Histórias de atletas que viessem de classes pobres eram incorporadas pela mídia afim de dar base para tais preceitos.

[...]o que se viu nas instituições escolares foram os princípios esportivos regendo a pedagogia da Educação Física escolar, ou seja, passou-se a dar prioridade a aspectos como: rendimento, competição, comparação de resultados, regulamentação rígida, sucesso como sinônimo de vitória no esporte, racionalização de meios e técnicas. Foi um momento em que a escola sucumbiu às discussões em relação a valores assentados no coletivismo (BENVEGNÚ JÚNIOR,2011, p.9-10).

Bem como em outros momentos da Educação Física, a fase da Esportivização tem reflexos ainda hoje no sistema escolar, nos documentos que influenciam políticas públicas. O paradigma da Esportivização e seus aspectos se fazem presentes na contemporaneidade orientando práticas pedagógicas. Veremos da seção que segue a Educação Física no processo de redemocratização do país, a Educação Física enquanto componente curricular passou a ser repensada por estudiosos que criam debates e discussões com relação ao direcionamento pedagógico da disciplina na escola.

2.3.4 Crise de Identidade: novas propostas para a Educação Física escolar

No final da década de 1970, a área da Educação Física passa por transformações após o país ter passado por intervenções de um regime político ditatorial por meio do golpe militar de 1964. Durante o processo de redemocratização, no Brasil, “toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela EF (BRACHT,1999,p.78). Que incorporou em suas bases científicas além das ciências biológicas ,as ciências humanas e sociais.

A área da Educação Física passa por uma crise de identidade neste período, sendo questionada quanto a sua função social na educação. Professores especialistas fomentavam que tal problemática necessitava ser refletida e repensada afim de significar sua relevância no contexto escolar, para superação dos preceitos capitalistas que dominaram as condições deste conteúdo dentro do âmbito escolar. “A década de 80 aponta os primeiros elementos de uma crítica a sua função sócio-política conservadora no interior das escolas brasileiras”(BENVEGNÚ JÚNIOR,2011, p.11).

É importante notar que as modificações significativas na EF se entrelaçaram com o processo de redemocratização do Brasil, o qual deu condições de emergência das diversas críticas no campo da educação, bem como possibilitou o afloramento dos mais variados movimentos políticos e sociais (DAMASCENO, 2012, p.2).

Surgem, neste momento, novas perspectivas teóricas que buscavam dar legitimidade a Educação Física dentro da escola, dar bases científicas para fundamentar a área enquanto componente curricular no âmbito educacional. Um exemplo foi a perspectiva baseada em estudos do desenvolvimento humano (desenvolvimento motor e aprendizagem motora), que ainda se baseava principalmente nos aspectos biológicos do desenvolvimento humano e outras propostas que fazem uma crítica mais profunda ao trato para com a Educação física dentro da escola, baseados nos aspectos culturais que envolvem o desenvolvimento do homem. Os debates travados em virtude destas diferentes perspectivas, gerou uma cisão no campo teórico da Educação Física, que teve como uma das consequências o aprofundamento nos estudos científicos da Educação Física, conforme afirma Daolio (1997),

Parece ter havido um saldo positivo após a cisão da comunidade científica da Educação Física na década de 80. Houve necessidade de todos aprofundarem seus estudos a fim de continuar defendendo determinados pressupostos e isso parece ter levado, já no início da década de 90, a uma delimitação mais rigorosa de linhas teóricas e abordagens (p.189).

As Teorias pedagógicas que tiveram origem neste contexto são a Abordagem Desenvolvimentista, Educação Psicomotora, Psicologia do Movimento, Pedagogia Crítico Emancipatória, Pedagogia Crítico Superada e Concepções de aulas Abertas. Tais abordagens resultantes da crise de identidade que acometeu a Educação Física, tiveram como principal eixo de diferenciação, sua fundamentação teórica estruturada ou não com base numa teoria crítica da educação (BRACHT,1999). O que refletiu consequentemente nas concepções políticas e ideológicas presentes nas abordagens construídas.

2.3.4.1 Educação Física e propostas críticas

Os debates realizados no período de redemocratização do país em torno da função social dada a escola na sociedade e sobre suas possibilidades de transformação das desigualdades provenientes do sistema social, foram incorporadas profundamente pela Educação Física. Constituindo então nesse contexto uma corrente teórica da Educação Física chamada Revolucionária, posteriormente crítica e progressista (BRACHT,2011). Com a instituição da Educação Física no meio acadêmico a partir da década de 70, e a luta pela legitimação na área no âmbito universitário, novas perspectivas foram elaboradas para a Educação Física escolar, tendo a área de Ciências humanas influenciando na forma como a Educação Física passara a ser entendida.

A educação física, como participante do sistema universitário brasileiro, acaba por incorporar as práticas científicas típicas desse meio. Uma das consequências será a busca de qualificação do corpo docente dos cursos de graduação em programas de pós-graduação, inicialmente no exterior, mas também, e crescentemente, no Brasil. Um grupo desses docentes optou por buscar os cursos de pós-graduação em educação no Brasil. Principalmente com base nessa influência, o campo da EF passa a incorporar as discussões pedagógicas nas décadas de 1970 e 1980, muito influenciadas pelas ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia da educação de orientação marxista (BRACHT,1999, p.77-78).

As principais críticas realizadas no período de redemocratização do Brasil foram sobre o direcionamento das disciplinas de educação física na escola, baseado no paradigma da aptidão física esportiva que reproduz os moldes da sociedade capitalista, mantendo as desigualdades sociais (BRACHT,1999). Tal discussão gerou a construção de abordagens pedagógicas como explanado no item anterior, porém algumas mantendo ainda um enfoque biologicista da Educação Física⁸. Com relação as abordagens críticas desenvolvidas a partir das problemáticas levantadas, podemos citar aqui a Pedagogia Crítico Superadora e Crítico-emancipatório.

Para as teorias progressistas da EF citadas (pedagogia crítico superadora e crítico-emancipatória), as formas culturais dominantes do movimentar-se humano reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna, sendo o esporte de rendimento paradigmático nesse caso. Reproduzi-los na escola por meio da educação física significa colaborar com a reprodução social como um todo. A linguagem corporal dominante é “ventríloqua” dos interesses dominantes. Assim, ambas as propostas sugerem procedimentos

⁸ Para maior aprofundamento ver, DAOLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte - v.18 - n.3 – 1997.

didático-pedagógicos que possibilitem, ao se tematizarem as formas culturais do movimentar-se humano (os temas da cultura corporal ou de movimento), propiciar um esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal: a lógica dialética para a crítico-superadora, e o agir comunicativo para a crítico-emancipatória. Assim, conscientes ou dotados de consciência crítica, os sujeitos poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento e também agir de forma transformadora como cidadãos políticos (BRACHT, 1999, p.81).

Os debates da década de 1980 com relação a Educação Física e as abordagens resultantes das mesmas, foram fomentados fundamentalmente pela “crítica a sua função sócio-política conservadora no interior da escola”(SOARES et al,s/p). O que justifica a percepção da escola como instrumento de transformação ou reprodução social, emergindo a necessidade de uma pedagogia que dessa conta da complexidade social, formando indivíduos que atuem de forma conscientes e autônomas na sociedade.

Apesar da construção de novas perspectivas educacionais, aqui em específico a Educação Física, constata-se que na contemporaneidade conforme afirma Bracht (1999), a área ainda se encontra sem uma legitimidade na escola, e nem o paradigma da Aptidão física e esportiva, que é que ainda prepondera nos currículos educacionais, em sendo efetivamente implementados. Parece a Educação Física não ser reservado nenhum papel relevante para a formação do cidadão no mercado de trabalho.

Parece que a visão neotecnicista (economicista) de educação, que enfatiza a preparação do cidadão para o mercado de trabalho, dadas as mudanças tecnológicas do processo produtivo, pode prescindir hoje da EF e não lhe reserva nenhum papel relevante o suficiente para justificar o investimento público – a revitalização do discurso da promoção da saúde é uma tentativa de setores conservadores de legitimar a EF na escola, mas tem pouca probabilidade de encontrar eco, haja vista a crescente privatização, e individualização, da saúde promovida pelo Estado mínimo neoliberal. Além disso, o crescimento da oferta e do consumo dos serviços ligados às práticas corporais fora do âmbito da escola e do sistema tradicional do esporte – como as escolas de natação, a escola e do sistema tradicional do esporte – como as escolas de natação, academias, escolinhas de futebol, judô, voleibol etc. – permite o acesso à iniciação esportiva, às atividades físicas, sem depender da EF escolar. (BRACHT, 1999 p. 82).

A Educação Física se desenvolveu cientificamente da década de 1980, sendo não somente estudada através da Ciência Positivista, mas também pela Ciências Humanas e Sociais, porém verifica-se que apesar do avanço científico, vem perdendo sua centralidade no processo de formação humana, impedindo que os conteúdos das práticas corporais construídas pelo homem

ao longo da história, sejam trabalhadas no meio educacional numa perspectiva crítica e transformadora.

Trataremos, na seguinte seção, das políticas públicas que direcionam perspectivas para a educação, influenciando em todas áreas do conhecimento tratadas na escola, inclusive na educação física. Falaremos sobre o contexto de construção dessas políticas, bem como sobre o conceito de Cidadania global, que norteia estes documentos tratados aqui.

3. Políticas educacionais e a construção de uma nova agenda

Nessa seção, apresentaremos como as ações políticas têm sido construídas baseadas no discurso da cidadania global. Antes de mais nada, é importante destacar que se tratam de estratégias discursivas cujos impactos recaem diretamente sobre a prática. Assim, apreender como tal discurso configura a nova agenda internacional para a educação é, antes de tudo, uma tarefa política que desvela tentativas de formar consensos em torno de algumas prioridades que os Organismos Multilaterais (OM) pretendem implementar nos sistemas de ensino nacionais.

Com uma política neoliberal instalada, subsidiando a era da globalização mundial, a educação teve de incorporar tais perspectivas de economia, política e sociedade em seus processos de ensino-aprendizagens, orientados por documentos produzidos por OM, como é o caso do Banco Mundial que se constitui:

Como o grande definidor da filosofia, dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento, não só para o Brasil, mas também para o conjunto de nações que devem se ajustar ao rolo compressor da globalização. No plano éticopolítico, a educação deixa de ser um direito para, paulatinamente, transformar-se em um serviço, uma mercadoria (FRIGOTTO, 1996, p.90-91).

Os OM⁹ atuam como agentes de implementações das políticas baseadas nos pressupostos neoliberais (SCAFF, 2000), influenciando, assim, diretamente na construção das políticas voltadas para a educação. Políticas implantadas no final do século XX e início do século XXI, servem de orientação para o trabalho escolar e sua priorização na formação de um homem adaptável às mudanças conferidas à globalização, inclusive o sistema brasileiro de ensino.

Libâneo e Oliveira (1998, p. 606) afirmam que:

As transformações gerais da sociedade atual apontam a inevitabilidade de compreender o país no contexto da globalização, da revolução tecnológica e da

⁹ Documentos provenientes de organismos internacionais como: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Mundial do Comércio (OMC), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Associação Latino-Americana para o Desenvolvimento Industrial e Social (ALADIS), propalaram soluções consideradas cabíveis aos países em desenvolvimento, no que tange tanto à educação quanto à economia (GIRON, 2008, p.22).

ideologia do livre mercado (neoliberalismo). A globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, juntamente com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social.

Dentro desse panorama de reestruturação social em virtude das novas demandas produtivas, por meio de Encontros mundiais organizados pela Unesco, subsidiados pelos organismos multilaterais, foram construídas metas que configuraram uma agenda mundial apresentando elementos estratégicos de combate à pobreza por meio da educação. O evento que deu suporte à criação desta agenda foi a A Conferência Mundial sobre Educação para Todos¹⁰ em 1990. No documento formulado em consequência desta reunião, são destacados os aspectos mundiais que motivaram a construção de tais medidas que contemplam a universalização da educação básica. “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômica” (UNESCO,1998).

Buscava-se superar problemas educacionais que, segundo a própria Unesco, freava o desenvolvimento social e econômico. O discurso proferido no documento é realizado de forma aparentemente otimista, dando a percepção de que ali se iniciava a mudança nos problemas do mundo.

Não obstante, o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades[...]Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponível no mundo - grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas - é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Estes conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar. Essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos - pela primeira vez na história - seja uma meta viável (UNESCO,1990, p 2).

¹⁰ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi realizada de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela UNESCO, reuniu cerca de 1500 participantes, entre eles os delegados de 150 países incluindo especialistas em educação e autoridades nacionais. Além de contar com representantes de organismos inter-governamentais e não-governamentais que examinaram em 48 mesas-redondas e em sessão plenária aspectos sobre a educação. Os textos dos documentos foram revisados e aprovados na sessão plenária de encerramento da Conferência em 9 de março de 1990(DIAS e LARA,2008,p.2).

O plano de ação estruturado em Joutien, compunha uma agenda mundial para a educação. Continha no seu discurso um conteúdo que contemplava a educação como sendo o principal instrumento de combate à pobreza, sendo a mesma responsabilidade do Estado, família e comunidade. Endossava termos como solidariedade, justiça social, equidade como valores indispensáveis neste processo de transformação social. Esse foi o discurso formativo que contemplou ações políticas voltadas para a educação nos anos 90, e posteriormente ganhou uma nova configuração em 2000, com o Fórum de Dakar afirma-se que apesar dos avanços realizados nesses dez anos, principalmente nos níveis fundamental e Médio, ainda é alarmante o contingente de analfabetos absolutos e funcionais, que segundo o documento elaborado por este Fórum, se constitui como um dos principais obstáculos para o combate à pobreza (UNESCO, 2001).

São estabelecidos em Dakar, objetivos a serem concretizados até o ano de 2015, dentre eles podemos destacar: a expansão e melhoria dos cuidados com a educação infantil; a atenção para o acesso à escola de grupos minoritários e fragilizados socialmente (meninas, crianças pertencentes a grupos étnicos desfavorecidos); o acesso a aprendizagem de jovens e adultos; o alcance de 50% de alfabetização de jovens e adultos até o ano de 2015; a eliminação das disparidades de gênero na educação até o ano de 2015; e a melhoria da qualidade da educação, assegurando excelência para todos (UNESCO, 2001).

O novo foco sobre a aprendizagem implica um conjunto de ações que impactam profundamente sobre a escola, mudam a forma como fazem a gestão e a organização do trabalho pedagógico, redefinem prioridades de ensino, redefinem até mesmo os conteúdos trabalhados. Aliando melhoria da qualidade da aprendizagem ao desempenho escolar, tanto de alunos como principalmente dos professores, é inaugurada uma nova agenda para as políticas educacionais, sempre atendendo às demandas do capital (SANTOS, 2017, p.15).

Esse novo cenário buscou instituir políticas públicas com maior participação dos sujeitos. Os reformadores constataram que parte das ações pretendidas nas reformas não era atingidas porque os sujeitos envolvidos não participavam ativamente. Os professores, nesse novo contexto, passam a ser considerados alvo das ações. O foco deixa de ter aspectos mais gerais e passa a se direcionar para a escola e os sujeitos que nela desenvolvem suas atividades. São políticas que contam com a formação de consensos, em particular de consensos ativos.

Os discursos proferidos nos documentos educacionais começam então, a partir da Conferência de Dakar, a se apropriarem de estratégias mais consensuais. Conceitos como solidariedade, senso social e bem comum que são reconfigurados ganhando denotações próprias do mercado. A educação passa a se apropriar deste discurso e direcionar políticas voltadas para a lógica do mercado (CÁRDIAS e OLIVEIRA,2006). Neste contexto, Shiroma et al (2005, p 439) destaca que “Documentos disseminam afirmações sobre o mundo em que vivemos que tanto pretendem oferecer representações únicas sobre a realidade como trazer soluções idealizadas para problemas diagnosticados”.

As Políticas Públicas se utilizam de uma linguagem, que contém em si orientações que objetivam formar consensos na sociedade e provocar uma consequente empatia para com as perspectivas por elas apontadas. A formação de consensos são mecanismos socialmente criados para desenvolver processos de domínio ideológico sobre determinada classe para a manutenção da hegemonia¹¹, e o Neoliberalismo se apropria efetivamente do mesmo para viabilizar massivamente a implementação das políticas voltadas para a economia.

A educação, como elemento central das sociedades, não poderia permanecer de fora de todas estas reformas instituídas pela corrente neoliberal e pelo processo de globalização, visto que tem como figuras e atores principais os seres humanos, que ocupam papel relevante na nova ordem instaurada. As reformas educacionais e o processo de exclusão nas sociedades contemporâneas são o foco do próximo tópico deste estudo (CARDIAS e OLIVEIRA,2006, p.2049).

Tal entonação dada aos discursos proferidos nos documentos, pressupõe como objetivo, convencer a sociedade, a fim de modificar a postura dos indivíduos que a compõe, pois “[...] pela ‘liturgia da palavra’ pretendem operar uma mudança no perfil dos ‘usuários’ dos serviços educacionais, difundindo um novo ‘jeito’ de ser cidadão” (Shiroma, Garcia e Campos,2011, p.225).

Evangelista e Shiroma ainda destacam,

A linguagem usada nos documentos de organismos internacionais sobre educação, nas duas últimas décadas, permite constatar transformações no

¹¹Desde suas origens até o dia de hoje hegemonia implica poder-direção ou dominação consenso. Dominar é igualmente governar, ser chefe, mandar. Por outro lado, dirigir equivale guiar, conduzir, ser líder. É, porém, na união desses dois elementos que se deve buscar um conceito pleno para hegemonia(LEITE e SCHLESENER,2007, p.3832).

Em Gramsci [...]o conceito hegemonia é apresentado em toda sua plenitude, isto é, como uma ação que atinge não apenas a estrutura econômica e a organização política da sociedade, mas também age sobre o modo de pensar, de conhecer e sobre as orientações ideológicas e culturais (LEITE e SCHLESENER,2007,p.3833)

discurso veiculado. No início dos anos 1990, girava em torno de conceitos como produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia. No final da década, o viés economicista explícito deu lugar a uma face humanitária por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais candentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade atual (2006, p.44).

Esse mecanismo utilizado para lograr o convencimento na sociedade, ganha mais força no conteúdo da Agenda Pós-2015, criada com a proposição de prioridades e metas para a educação até o ano de 2030, torna-se uma verdadeira agenda que os países devem seguir, caso queiram se estabelecer como modelo de “referência” na área educacional. O discurso contido no documento tem tom prescritivo, contribuindo para que o sentimento daqueles que não seguem as recomendações seja de fracasso. Ainda que o discurso seja muito próximo daquele promovido em Dakar, nos chama a atenção ao destaque dado para a ideia de que a educação é ferramenta de um mundo globalizado e em constante mudança (SANTOS, 2017).

Dando continuidade ao estudo aqui lançado, traremos elementos específicos contidos nesta nova Agenda, buscando uma percepção maior para com as atenuantes políticos, ideológicos e sociais que dão sentido a essa ideia de educação.

3.1 Construção e consolidação da Agenda Pós-2015

Como pudemos constatar ao longo deste estudo, o processo de globalização decorrente da política Neoliberal, traz consigo a exigência de um novo tipo de homem, com novas habilidades e competências capazes de atender as demandas imediatistas do sistema capitalista. Instaurava-se uma cultura global. A educação é uma condicionante para implementação desta nova cultura global.

A construção de uma nova ordem social é um amplo processo que não requer apenas a tomada do Estado ou uma reorganização das relações de produção. Superar uma dada formação social e fundá-la sobre novas bases, sobre um outro conjunto de relações sociais implica uma profunda alteração de toda vida social, portanto, não restrita à esfera econômica nem à política. Este processo exige a constituição de uma nova ética, de novas condutas, a produção de um novo homem, ou seja, a elaboração de uma nova cultura. Uma cultura assentada em novas práticas e em novos valores e que, para tanto, é determinada pela construção de uma consciência coletiva crítica acerca dos problemas das classes que a formulam como do mundo. Na verdade, uma consciência filosófica (ALMEIDA, 1997, p.52).

As políticas sociais tratadas neste estudo, bem como em outros séculos, continuaram se delineando de acordo com as demandas produtivas do mercado mundial, tendo o enfoque numa formação humana capaz de contribuir para a manutenção deste sistema, que agora com a globalização e mundialização do capital, deu continuidade ao aumento da pobreza, desemprego e concentração de riqueza na mão de poucos. Tais políticas vêm se estruturando de acordo com essas demandas, e ao conhecimento vem sendo dada outra função na formação das classes populares. O sistema produtivo é o alvo central neste panorama social e o conhecimento deste processo produtivo é extremamente relevante nesta sociedade marcada pela revolução tecnológica.

Essa centralidade se dá porque educação e conhecimento passam a ser do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, ao aumento do potencial científico e tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial que se quer livre e globalizado pelos defensores do neoliberalismo. Torna-se clara, portanto, a conexão estabelecida entre educação/conhecimento e desenvolvimento/desempenho econômico. A educação é, portanto, um problema econômico na visão neoliberal, já que é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento (LIBÂNEO e OLIVEIRA, 1998, p. 602).

Neste contexto, nas duas décadas mencionadas anteriormente, foram promovidos, como afirmamos, encontros organizados pela UNESCO, com apoio de outros OM, como Banco Mundial, que resultaram na elaboração de documentos que compõe uma Agenda para a Educação no mundo todo. Dando continuidade a construção desta agenda mundial para a educação, em 2015, uma nova reunião foi realizada objetivando avaliar avanços desde os anos 2000, e os próximos desafios para a continuação destas políticas, mantêm o mesmo sentido dado nos encontros anteriores com relação a Educação, que é tratada como instrumento de combate à pobreza, porém com novas roupagens e estratégias de consenso. A Agenda pós-2015 traça suas estratégias baseada em uma educação de qualidade, inclusiva, equitativa e ao longo da vida para todos.

A Educação 2030 deve ser vista hoje dentro do contexto mais amplo de desenvolvimento. Os sistemas educacionais precisam ser relevantes e responder prontamente a mercados de trabalho que mudam com rapidez, assim como a

avanços tecnológicos, urbanização, migração, instabilidade política, degradação ambiental, riscos e desastres naturais, competição por recursos naturais, desafios demográficos, desemprego global crescente, persistência da pobreza, aumento das desigualdades e ameaças crescentes à paz e à segurança. A Educação 2030 garantirá que todos os indivíduos adquiram uma base sólida de conhecimentos, desenvolvam pensamento crítico e criativo e habilidades colaborativas, bem como adquiram curiosidade, coragem e resiliência (UNESCO,2016, p.7).

Interessante discorrer sobre o enfoque dado nesta Agenda Pós-2015 à qualidade da aprendizagem: Qualidade da aprendizagem ligada ao desempenho do professor; abordagem pedagógica centrada no aluno; sistema de avaliação como medidores dos níveis de desenvolvimento cognitivo do aluno e; a ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências para formação de um cidadão global requerido socialmente.

As instituições e os programas educacionais deveriam ter financiamento adequado e equitativo, com instalações seguras, ambientalmente corretas e de fácil acesso; número suficiente de professores e educadores de qualidade, que utilizem abordagens pedagógicas centradas no aluno, ativas e colaborativas; e livros, outros materiais didáticos, recursos e tecnologias educacionais de acesso aberto e que sejam não discriminatórios, conduzam à aprendizagem e sejam amigáveis aos alunos, específicos a contextos, eficientes em custo e disponíveis para todos os alunos – crianças, jovens e adultos. Políticas e regulamentações de ensino precisam ser aplicadas para garantir que todos os professores e educadores sejam empoderados, contratados e remunerados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados, distribuídos de forma equitativa e eficiente em todo o sistema educacional e apoiados por sistemas bem financiados e governados com eficiência. Sistemas e práticas para avaliar a qualidade da aprendizagem – que incluam a avaliação de insumos, ambientes, processos e resultados – deveriam ser instituídos ou aperfeiçoados. Resultados de aprendizagem relevantes devem ser bem definidos nos domínios cognitivo e não cognitivo e devem ser constantemente avaliados como parte integral do processo de ensino e aprendizagem. Uma educação de qualidade inclui o desenvolvimento de habilidades, valores, atitudes e conhecimentos que possibilitam aos cidadãos construir vidas saudáveis e realizadas, fazer escolhas bem informadas e responder a desafios locais e globais. Um foco em qualidade e inovação também demandará o fortalecimento da educação em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (UNESCO, 2016.p 11).

Na Agenda Pós-2015 o conceito de cidadania é amplamente utilizado como um dos componentes estratégicos de desenvolvimento da sociedade, sendo apontado, então, como

componente educativo essencial para a obtenção das metas almejadas por estas políticas educacionais.

[...]O conteúdo dessa educação precisa ser relevante, com foco tanto no aspecto cognitivo quanto no não cognitivo da aprendizagem. Os conhecimentos, as habilidades, os valores e as atitudes necessários para que cidadãos tenham vidas produtivas, tomem decisões bem informadas e assumam papel ativo local e globalmente para enfrentar e resolver desafios globais podem ser adquiridos por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG), que inclui educação sobre paz e direitos humanos, bem como educação intercultural e para a compreensão internacional (UNESCO,2016, p.4).

Analisando mais profundamente, para além da repetição generalizada do conceito de qualidade presente no documento, conclui-se, que o panorama de qualidade educacional continua a ser o mesmo, relacionado ao que é mais útil economicamente falando, o aprendizado de habilidades básicas fundamentais, para o desempenho de funções meramente técnicas. “Uma educação de qualidade requer, no mínimo, que os alunos desenvolvam habilidades básicas em leitura, escrita e matemática como fundamento para a aprendizagem futura, bem como para habilidades mais complexas” (UNESCO, 2016, p.09). Conferir à população conhecimentos básicos para sua inserção no mercado de trabalho, potencializando a economia é interesse fundamental. Com isso, busca-se disseminar o trabalho com competências que, segundo os documentos, confeririam possibilidade de atuar no mundo globalizado. ”(...)a oferta de oportunidades de aprendizagem de forma que todos os jovens e adultos adquiram uma competência funcional em leitura, escrita e matemática, de modo a incentivar sua participação plena como cidadãos ativos. ” (UNESCO,2016, p.8).

Pudemos constatar ao longo deste estudo, que aos objetivos elucidados nesses documentos, os discursos são incorporados para a produção de uma consciência coletiva, que se faz essencial para o fortalecimento de uma ideia, uma postura social, adaptando “as massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção” (GRAMSCI, 2000, p. 23), por meio da formação de consensos, colaborando para a manutenção da hegemonia. Procura-se construir um discurso que justifique todas as medidas sociais, por meio de uma linguagem facilmente aceita por todas as classes sociais (SIMIONATTO e COSTA,2014). Princípios como os de cidadania, qualidade e equidade, que estão presentes nos documentos destacados anteriormente, são exemplos de ideais aceitáveis na sociedade, que servem para construção de um consenso.

Ilustraremos mais adiante sobre as prioridades desencadeadas do processo de estruturação da nova economia mundial, apontando as urgências indicadas para o pleno desenvolvimento do mundo globalizado.

3.2 Prioridades para a agenda

O capitalismo, por meio de uma Política Neoliberal atingiu o âmbito educacional, focando em uma formação humana capaz de atender ao mundo globalizado. Para tanto, o Banco Mundial influência diretamente na definição das prioridades que países periféricos assumem como fundamentais para os diversos setores sociais, em particular a educação. Tais recomendações se fazem, na maioria das vezes, através de documentos que subsidiam a elaboração de políticas para a educação, intervindo no próprio currículo escolar, nas escolhas do conteúdo, no direcionamento dos mesmos, bem como nas escolhas metodológicas a serem adotadas durante as aulas.

O Banco Mundial está fortemente comprometido em sustentar o apoio à Educação. Entretanto, embora financie na atualidade aproximadamente uma quarta parte da ajuda para a educação, seus esforços representam somente cerca de meio por cento do total das despesas com educação nos países em desenvolvimento. Por isso, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. O financiamento do Banco, em geral, será delineado com vistas a influir sobre as mudanças nas despesas e nas políticas das autoridades nacionais (CORRAGIO, 1996, p.75).

Por meio dos encontros realizados ao longo dos anos últimos 30 anos, é possível observar que tais fóruns definem a educação como mecanismo de combate à pobreza. Em Jontiem, as prioridades apontadas para o setor educacional eram: Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças (UNESCO, 1990). Tais prioridades apontam, como já afirmamos, podem ser definidas sob um único aspecto: a proposta de apresentar os caminhos de uma educação a todos.

Em Dakar, com a realização de um novo encontro mundial, buscando atingir todas as metas traçadas em Jontien, as prioridades eram: Expandir e melhorar o cuidado com a criança pequena, assegurar ao ensino de boa qualidade, educação de jovens e adultos, diminuição da disparidade entre gêneros na Educação Básica e melhoria dos aspectos qualitativos da educação para conseguir resultados de aprendizagem mensuráveis (UNESCO,2001). Fica evidente, como já apresentamos, que estas prioridades destacam temas mais afeitos e suscetíveis aos sujeitos escolares: qualidade da educação, aprendizagem são elementos centrais para garantir que as propostas sejam aceitas por todos.

Quinze anos depois, em Incheon, nova reunião é realizada, buscando analisar os avanços na educação. Neste momento destaca-se uma proposta de ação que parece-nos reunir as prioridades de Jontiem em uma única sentença: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO,2016). Reforça metas de Dakar: maior acesso à educação, inclusão e equidade, igualdade de gênero, qualidade no processo de ensino aprendizagem e oportunidades de educação para todos ao longo da vida (em todos os níveis).

Mesmo com as reformulações propostas ao longo destes anos, percebemos que alguns conceitos são presentes. O principal deles, em nosso entendimento é a qualidade da aprendizagem, pois relaciona-se aos conhecimentos básicos para a inserção no mercado de trabalho, responsabilização do professor, avaliações mensuráveis e articulação dessas propostas com toda a sociedade para sua plena efetivação. Se conectam intrinsecamente aliadas a instrumento vital de combate a pobreza.

[...]. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida (UNESCO,2016, p 3).

Neste documento de Incheon, nos chama atenção a inserção de uma prioridade que aparecia anteriormente, mas de forma mais disseminada: a formação de uma cidadania global.

Tamanha é a importância dada a essa nova prioridade que é construído em 2016 um documento especificamente para a difusão deste modelo de homem, que também será neste estudo contemplado “Educação para a Cidadania Global” (UNESCO 2016).

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram as habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2016, p.21)

Compreendendo que este conceito serve de mecanismo para construção de um consenso, para a efetivação das políticas educacionais, vamos neste contexto compreender mais especificamente qual é a significância dada ao conceito de Cidadania global pelas políticas públicas.

3.3 Cidadania Global

Dentro do contexto das políticas elaboradas pela Agenda Mundial para a Educação, o conceito de cidadania global passa a ser incorporado como pressuposto para a formação de um novo homem. O documento então construído pelo Banco Mundial “Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XX” e disseminados pelos países periféricos, endossam conceitos de uma Educação para a cidadania global, (UNESCO, 2015, p.14).

A noção de cidadania foi ampliada como um conceito de múltiplas perspectivas. Está vinculada a uma crescente interdependência e interconectividade entre países nas áreas econômica, cultural e social, por meio de maior comércio internacional, migração, comunicação etc. Essa noção está vinculada também a nossas preocupações com o bem-estar global além das fronteiras nacionais, assim como se baseasse no entendimento de que o bem-estar global influencia o bem-estar nacional e local. Apesar de diferenças de interpretação, existe um entendimento comum de que cidadania global não implica uma situação legal. Refere-se mais a um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum, bem como de promover um “olhar global”, que vincula o local ao global e o nacional ao internacional. Também é um modo de entender, agir e se relacionar com os outros e com o meio ambiente no espaço e no tempo, com base em valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo. Nesse contexto, a vida de cada indivíduo tem implicações em decisões cotidianas que conectam o global com o local, e vice-versa.

Tais documentos apontam para uma prática educativa que se preocupe em estabelecer conexões com mudança do mundo globalizado. Que o indivíduo apreenda um conhecimento que o capacite para participação em sociedade de forma local e global (UNESCO, 2015). Objetivam desenvolver mecanismos para o desenvolvimento de indivíduos capazes de resolver, de maneira ativa, problemas, se adaptando às demandas mundiais. O conhecimento então mais interessante neste processo são os de cunho imediatista, interligados com os acontecimentos do mundo de “intensas transformações”.

A ECG [Educação para a cidadania global] é construída com uma perspectiva de aprendizagem por toda a vida. Não é voltada apenas para crianças e jovens, mas também para adultos. Abordagens holísticas à ECG exigem abordagens formais e informais, intervenções curriculares e extracurriculares, bem como vias convencionais e não convencionais para a participação. Muitas abordagens e técnicas pedagógicas em apoio à ECG foram sugeridas e aplicadas, tais como aprendizagem engajada, cooperativa, dialógica, com base em investigação e nos interesses dos alunos. Em contextos formais, a ECG pode ser oferecida como parte integral de uma matéria existente (como educação cívica ou para a cidadania, estudos sociais, estudos ambientais, geografia ou cultura) ou como uma matéria independente. Tanto a aprendizagem informal quanto a não formal têm grande potencial para reforçar a prática da ECG. Nesses contextos, abordagens pedagógicas flexíveis e variáveis podem ser mais úteis para atingir populações que estão fora do sistema formal e também aquelas com maior probabilidade de se engajar em novas TIC e em redes sociais. Sugere-se que uma abordagem integrada seja um elemento importante que apresenta o benefício de fornecer oportunidades de engajamento sustentado por todo o currículo (UNESCO, 2015, p.16).

O documento explana sobre o contexto de aplicação desta perspectiva de cidadania global, quais as condicionantes para a implementação de tais princípios educativos. Apresenta a justificativa da necessidade de formação deste tipo de indivíduo. Conforme podemos observar no trecho que segue,

Em um mundo cada vez mais interconectado e interdependente, é preciso uma pedagogia transformadora, que capacite os alunos a solucionar desafios persistentes que envolvem toda a humanidade, relacionados ao desenvolvimento sustentável e à paz. Estes incluem conflitos, pobreza, mudança climática, segurança energética, desigualdade na distribuição populacional, e todas as formas de desigualdade e injustiça que ressaltam a necessidade de cooperação e colaboração entre os países, além de seus limites terrestres, aéreos e aquáticos (UNESCO, 2016.p.3).

Refletindo sobre os discursos realizados no documento, se faz relevante destacar também, uma função pedagógica dada ao conceito de cidadania global, como uma metodologia necessária ao processo de ensino-aprendizagem atualmente desenvolvida nas escolas, para o desenvolvimento de uma postura social nos indivíduos que atue permanentemente para sanar os problemas da sociedade, contribuindo para um ambiente harmônico, corroborando com os interesses capitalistas. Afim de que os indivíduos não sejam formados para adquirir consciência das calamidades do seu mundo, mas sim uma postura conformista, onde os eventos sociais são naturais e cabe a cada um trabalhar por um mundo melhor.

Nesse sentido Evangelista e Shiroma (2006), complementam,

Tendo em vista ocultar os reais determinantes do empobrecimento da maioria da população e administrar eventuais levantes sociais a ele associados, um conjunto de políticas compensatórias atreladas a um discurso da educação redentora foi disseminado pelo continente. Popularizam-se argumentos em prol do ensino de excelência, com qualidade total, orientado por princípios da pedagogia do capital (p.45).

A UNESCO (2016) define a Cidadania Global como sendo “um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum, bem como de promover um “olhar global”, que vincula o local ao global e o nacional ao internacional” (UNESCO, 2016.p.4). Isto é, viver na sociedade se conectando com todas as questões mundiais, com todas as mudanças do mundo globalizado.

Define cidadania também como,

[...] um modo de entender, agir e se relacionar com os outros e com o meio ambiente no espaço e no tempo, com base em valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo. Nesse contexto, a vida de cada indivíduo tem implicações em decisões cotidianas que conectam o global com o local, e vice-versa (UNESCO, 2016.p.14).

O discurso em torno do ideal de cidadania global é enfático. Em todo o documento princípios universais como justiça, paz, tolerância, inclusão, segurança, sustentabilidade, entre outros, estão presentes, visando um indivíduo que atue de forma harmônica local e globalmente, como também que se adapte rápido às mudanças do mundo globalizado. Propõe também a “competitividade e solidariedade como elementos cruciais da cidadania global”(UNESCO,2016,p.19),considerando que tal competitividade estimulava a criação e inovação desse cidadãos complementa “Essa é uma visão nova da competição que promove a construção da capacidade de alunos para sobreviver, prosperar e melhorar o mundo em que

vivemos”(UNESCO,2016,p.19). A noção de cidadania global ainda deixa claro o slogan que define Cidadania Global : competição que estimula, cooperação que fortalece e solidariedade que une. Característica que, segundo a UNESCO (2016), compete a este cidadão global. Neste contexto, podemos refletir juntamente com Giron (2008, p.20),

Percebe-se que o discurso educativo neoliberal se configura a partir de uma reformulação dos enfoques economicistas da teoria do capital humano, em que a educação é definida como uma atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente no mercado de trabalho.

E o discurso de Cidadania Global exposto no documento, tanto traz sentidos que estão aquém das palavras (ORLANDI,1999), como também contradições descritas na íntegra, conforme podemos observar adiante em contraponto ao destaque dado anteriormente com relação ao fomento da competitividade,

Devemos fomentar a cidadania global. Educação envolve mais do que alfabetização e habilidades básicas de matemática, também envolve a coletividade de cidadãos. A educação deve assumir totalmente seu papel essencial em ajudar pessoas a construir sociedades mais justas, pacíficas e tolerantes¹²(UNESCO,2016, p.3).

O termo chave do documento abordado nesta seção, “cidadania”, foi ressignificado ao longo da história conforme afirmou Schugurensky (1999). Muitas definições foram atribuídas a ele de modo a designar os direitos dos indivíduos na sociedade, sendo que, “Na tradição liberal, a noção de cidadania, quase sempre referindo-se às expectativas e normatividade que regem as relações entre indivíduos e Estado-nação”. (SCHUGURENSKY, 1999, p. 18).

Desde o pós-guerra, a cidadania apoia-se não só nos direitos políticos, como também nos civis e sociais (teoria de Marshall). Na atualidade, a cidadania ganha um caráter universal quando o poder arbitrário do Estado é detido tanto pelas leis como pela restrição imposta a ele pelo poder dominante. A Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU estabeleceu os princípios básicos do cidadão visando a consolidação do Estado de Bem-estar social (GIRON,2008, p.24).

¹² Fala do secretário geral da ONU, Ban Ki-moon, em 26 de setembro de 2012, no lançamento da GEFI.

Percebemos, então, que o conceito de cidadania foi ressignificando pelo neoliberalismo, afim de adequá-lo de forma útil para formações de consensos, para formação de um novo homem, convencido de suas responsabilidades para o mundo globalizado. O que antes era garantia de direitos humanos fundamentais, agora é substituído por valores que privilegiam o mercado de trabalho (GIRON,2008).

Gramsci refletiu sobre a cidadania, dando a ela um significado de luta e capacidade do homem agir de forma autônoma e criticamente na sociedade (1995, p.49),

Cidadãos são aqueles que, passando por um processo educativo que os leve a superar a condição de indivíduo, efetivamente projetar-se-ão na luta política, [...] caminhando para ter um papel de direção na sociedade, com um conjunto e não como indivíduos singulares.

Contextualizando tais propostas para formação de um novo homem, articuladas à relação trabalho-educação, e seu desenrolar ao longo da história, continuamos a ver o modo de produção (agora sob o projeto neoliberal), determinando a formação humana que melhor atenda a demanda produtiva. Se apropriam de conceitos, ressignificando dentro das políticas educacionais da forma mais conveniente ao capital. Nesse sentido, o trato com a política educacional exige a compreensão de que “a mesma se articula ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto este que corresponde [...], ao referencial normativo global de uma política”.

No contexto dessa dinâmica política, os pressupostos de formação humana por ela criada, influenciam todas áreas do conhecimento que contemplam a educação, inclusive na Educação Física. O documento da UNESCO “Diretrizes Para uma Educação Física de Qualidade”, contempla a Educação Física como sendo um instrumento para a formação de um Cidadão global, sendo assim, analisaremos neste último capítulo como esta política se articula e qual a importância da Educação Física na educação atual.

4. Educação Física e a formação de uma Cidadania Global, aproximações ou distanciamentos?

Para a preparação deste cidadão global, adaptado às novas demandas do processo de globalização, algumas mudanças no contexto escolar são necessárias. No campo curricular, é preciso destacar o papel que cada disciplina deve cumprir. É com esse entendimento que analisamos a proposta da Unesco para a Educação Física como ferramenta de desenvolvimento da cidadania global. A educação Física é apontada, então, como instrumento educacional capaz de contribuir para formação deste cidadão.

A EFQ [Educação Física de Qualidade] inclui a aprendizagem de uma ampla variedade de habilidades motoras que são projetadas para aumentar o desenvolvimento físico, mental, social e emocional de todas as crianças. De um lado, a participação na educação física deve apoiar o desenvolvimento da instrução física e, por outro, contribuir para a cidadania mundial, por meio da promoção de habilidades e valores para a vida.

O resultado da EFQ é um jovem instruído fisicamente, com habilidades, confiança e compreensão para continuar participando de atividades físicas ao longo de toda a vida. Assim, a educação física deve ser reconhecida como a base de uma participação cívica inclusiva e contínua ao longo da vida. (UNESCO, 2015, p.20).

Como pudemos observar neste estudo, a Educação Física ao longo da história tem garantido legitimidade a um modelo de sociedade excludente. Seus conhecimentos construídos historicamente, serviram para subsidiar a formação de indivíduos que se adequassem ao modelo social instaurado. O documento abordado neste capítulo parece se integrar nesta dinâmica, visto que surgiu no mesmo ano de Elaboração da Agenda Pós 2015, e também do documento “Educação para Cidadania Global”, elaborados comumente pela UNESCO.

Como definida na Agenda de Desenvolvimento Pós-2015, a educação para a cidadania mundial reconhece a importância do pensamento crítico, criativo e inovador, a resolução de problemas e a tomada de decisões, juntamente com habilidades não cognitivas, como a empatia, a abertura a experiências e outras perspectivas, habilidades interpessoais e comunicativas, além da aptidão para construir redes e interação com pessoas de diferentes históricos e origens. A EFQ oferece diferentes oportunidades para a aquisição dessas habilidades, as quais definem cidadãos autoconfiantes e socialmente responsáveis (UNESCO, 2015, p.14).

A Educação Física que acabou perdendo sua centralidade a partir das mudanças realizadas no modo de produção capitalista, ganha um destaque com a construção deste documento, colocando-a como disciplina essencial para a formação do homem do século XXI, em harmonia com as novas estratégias elaborada pelas políticas públicas mundiais. A formação requerida pelo projeto político neoliberal é a formação para a cidadania global, voltada para o atendimento das rápidas mudanças decorrentes do mundo globalizado, e a Educação Física, segundo o Diretrizes, dá conta de contribuir para a formação deste homem.

Como definida na Agenda de Desenvolvimento Pós-2015, a educação para a cidadania mundial reconhece a importância do pensamento crítico, criativo e inovador, a resolução de problemas e a tomada de decisões, juntamente com habilidades não cognitivas, como a empatia, a abertura a experiências e outras perspectivas, habilidades interpessoais e comunicativas, além da aptidão para construir redes e interação com pessoas de diferentes históricos e origens. A EFQ oferece diferentes oportunidades para a aquisição dessas habilidades, as quais definem cidadãos autoconfiantes e socialmente responsáveis (UNESCO,2015).

O discurso que configura a Educação Física como sendo um instrumento que contribuirá para a formação da cidadania global, elenca conceitos amplamente destacados na Agenda Pós 2015,

O currículo de EFQ promove competência de movimento para estruturar o pensamento, expressar sentimentos e enriquecer a compreensão. Por meio da competição e da cooperação, os alunos apreciam o papel de regras, convenções, valores, critérios de desempenho e jogo limpo (fair play), celebram as várias contribuições de cada um, e apreciam demandas e benefícios do trabalho em equipe.

O paradigma da Aptidão Física e Esportivização continua sendo o prisma da área de Educação Física, corroborando com o princípio de cidadania global, conforme constatamos na afirmação “De um lado, a participação na educação física deve apoiar o desenvolvimento da instrução física e, por outro, contribuir para a cidadania mundial, por meio da promoção de habilidades e valores para a vida”(UNESCO,2015,p.20).

Vamos mais adiante ampliar nossos horizontes investigativos aprofundando no que se faz central nesta discussão. As relações existentes entre as diretrizes construídas para a Educação Física e a Formação do Cidadão Global, tão massivamente disseminado nas políticas educacionais nas últimas décadas.

4.1 A formulação de uma Cidadania Global

Nas “Diretrizes em Educação Física de Qualidade”, inicialmente explica-se sobre o contexto de construção das mesmas, e a importância de tais medidas para a educação. Explana-se sobre a importância da Educação Física para crianças e jovens do mundo inteiro. Cita-se no corpo do texto, um documento elaborado pela UNESCO, no ano de 1979, que assegura a Educação Física como um direito a todos, porém admitem que apesar desse reconhecimento, tal direito não é garantido a todos.

Mesmo assim, apesar do reconhecido poder da educação física, nós testemunhamos um declínio mundial na sua implementação, o que serve de combustível para uma crise mundial de saúde – estimativas conservadoras consideram a inatividade física como responsável por 6% da mortalidade mundial (UNESCO,2015, p.4).

Destaca-se o declínio da Educação Física em todo mundo, e atribui-se, como consequência deste fenômeno, o aumento do sedentarismo, e doenças relacionadas a obesidade. E são conferidas 4 justificativas para o investimento na Educação Física: Instrução física e engajamento cívico, Inclusão, Desempenho acadêmico e Saúde. Interessante destacar o tópico de Instrução física e engajamento, pois é o que melhor expõe o caráter biologicista (aptidão Física e esportivista) dado a educação física ainda na contemporaneidade, como também a importância dela aliada a educação (adestramento) moral e físico:

Instrução física e engajamento cívico – a educação física, como a única disciplina curricular cujo foco combina o corpo e a competência física com a aprendizagem e a comunicação baseada em valores, fornece uma porta de entrada de aprendizagem para aumentar as habilidades necessárias para o sucesso no século XXI (UNESCO,2015, p.6).

Sobre este apontamento, podemos refletir que a Educação Física tanto se faz útil para promover um corpo forte e saudável, como também para a formação de um homem conduzido pelos valores da cidadania global, ou seja, que apenas reproduza um comportamento interessante ao mundo globalizado, reproduzindo raízes históricas da Educação Física, conforme afirma Bracht (1999): “O corpo sofre a ação, sofre várias intervenções com a finalidade de adaptá-lo às exigências das formas sociais de organização da produção e da reprodução da vida”(p. 71) .

No texto do documento afirma-se que,

A educação física, na escola e em todas as demais instituições de ensino, é o meio mais eficaz para proporcionar às crianças e aos jovens habilidades, capacidades, atitudes, valores, conhecimentos e compreensão para sua participação na sociedade ao longo da vida (UNESCO,2015, p.6)

De acordo com conteúdo, é destacado as Diretrizes que, apesar da importância da Educação Física reconhecida internacionalmente e dos avanços nos esforços no desenvolvimento da disciplina, falta coerência na aplicação de políticas para a Educação Física (UNESCO,2015).

O documento segue justificando a Educação Física no desenvolvimento humano, afirmando que as habilidades necessárias para a formação de uma cidadania global (plano da Agenda Pós 2015), podem potencialmente ser desenvolvidas por meio Educação Física de Qualidade. Sendo elas: Criatividade, inovação, criticidade, empatia, habilidade interpessoais e comunicativas. Tais habilidades formarão um indivíduo autoconfiante e socialmente responsável, segundo a UNESCO.

O currículo de EFQ promove competência de movimento para estruturar o pensamento, expressar sentimentos e enriquecer a compreensão. Por meio da competição e da cooperação, os alunos apreciam o papel de regras, convenções, valores, critérios de desempenho e jogo limpo (fair play), celebram as várias contribuições de cada um, e apreciam demandas e benefícios do trabalho em equipe (UNESCO,2015, p.14).

Por meio da Educação Física de qualidade, os alunos aprendem a correr riscos, cumprir as regras estabelecidas, a se responsabilizar por seu comportamento avaliar seu próprio desempenho, lidando com sucesso ou fracasso. Responsabilizando-se por seu lugar na sociedade e preocupando-se com o desenvolvimento dela. E “Para garantir que sejam obtidos benefícios plenos, são necessários: investimento público, ambiente solidário e oferta de um programa de alta qualidade” (UNESCO,2015).

Na segunda parte do documento, trata-se do ambiente necessário para a efetivação dessas diretrizes propostas para que a Educação Física de qualidade e inclusiva atendam as demandas do século XXI. E se enfatiza que essas são propostas para além da escola, ou seja, que a Educação Física e o Esporte sejam desenvolvidos também nos ambientes não formais de educação.

Superar barreiras estruturais ao acesso à educação de boa qualidade é fundamental para a realização dos direitos de educação para todos.¹³ A

educação inclusiva – diferenciada para atender a toda uma gama de necessidades de gênero, localização geográfica, condição de deficiência, situação econômica ou étnica – é o principal mecanismo para superar as desigualdades estruturais que impedem o desenvolvimento sustentável e a coesão social (UNESCO,2015).

Nessa busca por justificar a incorporação desta Educação Física de Qualidade, defende-se que a mesma promova uma ampla aquisição de habilidades motoras, que projetam para o desenvolvimento físico, mental, social e emocional de todas as crianças. Complementando o significado dado a disciplina escola, em vários momentos do texto do documento afirma enfaticamente que “De um lado, a participação na educação física deve apoiar o desenvolvimento da instrução física e, por outro, contribuir para a cidadania mundial, por meio da promoção de habilidades e valores para a vida. ” (UNESCO,2015, p.20).

O resultado da EFQ é um jovem instruído fisicamente, com habilidades, confiança e compreensão para continuar participando de atividades físicas ao longo de toda a vida. Assim, a educação física deve ser reconhecida como a base de uma participação cívica inclusiva e contínua ao longo da vida (UNESCO, 2015.p.20).

Não é ousado dizer que esta perspectiva está claramente vinculada a ideia de adestramento físico e moral (SOARES,2004), iniciado no século XIX, quando a Educação Física ficava responsável por inserir novos hábitos na população, tanto físicos quanto morais para maior desenvolvimento produtivo da sociedade. Nesse sentido, Mello (2014), comenta:

A Educação Física em construção hoje, com nova roupagem, em muito se parece com aquela do século XIX, quando era necessário formar o caráter, ou seja, formar o cidadão para a sociedade capitalista. As mudanças realizadas ou pretendidas são ajustes dessa disciplina à reorganização para a manutenção da mesma lógica da sociedade capitalista (p.185).

O documento defende uma política de Educação Física para além da escola, com a construção de infraestrutura para que jovens possam “treinar” e “competir”. E nesses mesmos locais, se realizem atividades para prevenção de situação de violência, bullying, discriminação, homofobia. Afirma-se que os professores devem receber qualificação para adquirir competências e atuar nesses diversos ambientes.

Assegurar que a formação de professores de educação física (FPEF) destaque o importante papel da EFQ na promoção do desenvolvimento equilibrado dos indivíduos, particularmente em termos de práticas inclusivas, de mudanças sociais atuais relativas à saúde e a da importância de se encorajar a participação em um estilo de vida saudável e ativo (UNESCO,2015, p.22).

As “Diretrizes em Educação Física de Qualidade”, direciona uma seção toda para falar da Importância da Instrução Física, como se esse fosse o elemento principal de área, fundamental para o “desenvolvimento de cidadãos saudáveis, capazes e ativos”. O texto também direciona dois tópicos para falar das populações fora da escola e sobre os contextos de emergência, que e incluem as crianças fora da escola, sem acesso a educação, meninas em situação de vulnerabilidade social, lugares acometidos com desastres naturais. Atribuem em seu discurso todo a responsabilidade à Educação, como meio de salvação para tal situação social. Deposita-se na Educação física a função de “salvar vidas”. A Educação para o alívio da pobreza (EVANGELISTE e SHIROMA,2006).

São demonstrados os avanços da Educação Física nesse contexto por meio de dados quantitativos, mensuráveis. E esse tipo de avaliação é de extrema relevância para a a efetiva implementação dessas diretrizes,

Melhor desempenho e resultados mensuráveis dependem de um cuidadoso equilíbrio entre três instrumentos de política que influenciam o comportamento dos atores locais: (1) maior autonomia no nível local; (2) cumprimento das relações de prestação de contas; e (3) sistemas de avaliação eficazes. Maior autonomia no nível local empodera partes interessadas, por meio de maior autoridade para a tomada de decisões e mais flexibilidade de financiamento. Por sua vez, professores e gestores educacionais se envolvem como parceiros nos esforços para melhorar a qualidade e a relevância da educação local (UNESCO,2015, p.30).

As avaliações que integram a Educação Física seguem a lógica positivista, pois, “a lógica do planejamento em educação está intimamente vinculada ao modelo de ciência social normal, dominada pelo paradigma epistemológico do positivismo” (1995, p.121). Que se baseia em dados quantitativos, sem considerar as subjetividades e contextos dos envolvidos, incorpora-se a lógica do mercado.

O documento se concebe como orientação para Gestores de Políticas, para a elaboração de ações e execução do conteúdo contido nas diretrizes, as orientações dadas pautam-se numa abordagem inclusiva da Educação Física, para que estudantes, pais, familiares e membros de toda a comunidade, sejam contemplados. Não há uma metodologia específica, a abordagem tem-se de ser flexível, baseadas nos princípios elencados anteriormente, e adaptados de acordo com a realidade local. Pois, “Essa flexibilidade permite o desenvolvimento de uma pedagogia mais

inclusiva, mudando do foco centrado no professor para o centrado na criança, além de incluir estilos de aprendizagem mais diversificados”(UNESCO,2015,p32).O ensino então centra-se no aluno, o professor se torna apenas facilitador do processo, tal perspectiva remete a pedagogia do “Aprender a aprender”, que segundo Duarte(2004) valoriza-se o aprender sozinho, aprender fazendo, para o desenvolvimento da autonomia do aluno de forma independente. O professor somente deve proporcionar desafios e atividades que despertem o interesse espontâneo do aluno pelo aprender, resultando em um empobrecimento dos conteúdos a serem transmitidos.

É afirmado também, mais uma vez, que a educação inclusiva na concepção destas Diretrizes, depende de profissionais “treinados”, para que os alunos obtenham “Sucesso”. Crianças com necessidades especiais, ou em situação socioeconômica difíceis, dependem do professor para uma aprendizagem de qualidade. Dependem também da competência dos professores, uma aprendizagem que: inclua crianças com deficiência, supere as questões de gênero e desenvolva populações marginalizadas. “O desenvolvimento de redes de professores mentores poderia oferecer uma ótima oportunidade para se desenvolver as habilidades, os conhecimentos e as competências dos professores na área da inclusão” (UNESCO, 2015.p.40).

Fala-se em flexibilidade do currículo, tornando-se adaptável às necessidades dos alunos. Garantindo que, cada talento ou habilidade seja, valorizado, garantindo o que é chamado no documento de “Competência Física”. Na elaboração do currículo deve-se também consultar quais são os interesses dos alunos, para garantir uma aprendizagem adaptável a todos, garantindo nos índices avaliativos resultados os melhores resultados. Não se fala na necessidade, de possibilitar aos alunos o aprendizado dos conteúdos clássicos advindos da Educação Física,

[...]conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola (SOARES et al,1992, s/p).

A escola e também as comunidades devem ser parceiras para atingir-se o objetivo desejado por meio da Educação Física. A instituição escola deve fazer parcerias com sociedade em geral, para garantir que estas prioridades se desencadeiem também fora no ambiente escolar, para que se tornem indivíduos fisicamente ativos.

O desenvolvimento desta “nova”, Educação Física deve ser medido por uma espécie de “controle de qualidade”, deve ser mensurável, por meio de “Sistemas e mecanismos de monitoramento e garantia da qualidade devem ser desenvolvidos para promover boas práticas e responsabilização na elaboração e na implementação de políticas de EFQ” (UNESCO,2015, p 47). A avaliação educativa nesta dinâmica é vista meramente como um dado estatístico, como numa avaliação da qualidade de um “produto” comprado. Sem se considerar intencionalmente os contextos no quais são produzidos os resultados obtidos.

A política educacional de resultados toma os “resultados” isoladamente, descolados da realidade que os produziram, sendo apresentados como fetiche. São percentuais, médias, índices, indicadores tomados “em si”. Não se discutem as condições objetivas de produção desses resultados, pois é da essência das estratégias dos reformadores velar a materialidade, produzindo sobre ela informações “científicas”, por métodos “científicos” que, envoltos em números, parecem corresponder à objetividade e explicá-la (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 144).

Sintetizando, “Diretrizes em Educação Física de Qualidade”, defende um currículo integrado a “igualdade e Inclusão”, que promoção a “Instrução Física”, “cooperação e competição”, que desenvolva nos indivíduos atitudes para uma vida saudável ao longo de toda a vida. Defende também,

“Um currículo que promova o desenvolvimento de vários domínios da aprendizagem (físico, estilo de vida, afetivo, social e cognitivo), e que apresente oportunidades para os alunos desenvolverem habilidades essenciais, como liderança, comunicação e trabalho em equipe. Um currículo que enfatize o papel da educação física na promoção dos valores essenciais associados à educação física e ao esporte, como respeito, tolerância e jogo limpo (fair play), e que promova os ideais da cidadania mundial, alinhados à agenda de desenvolvimento pós-2015 das Nações Unidas” (UNESCO,2015, p.76).

Traduz-se diante de todo exposto, uma política voltada para uma Educação Física que se enquadra dentro da mesma dinâmica economicista a que a Educação tem se transformado. A área da Educação Física apesar de todo avanço científico na década de 80, com a elaboração de novas abordagens crítica, que rompiam com o paradigma biologicista da área, vê-se hoje dentro das políticas educacionais a mercê dos mesmos pressupostos que historicamente marcaram a área, a sua utilidade para educação de um corpo que seja adaptável as mudanças globais, tanto no que diz respeito ao tipo de trabalhador flexível, multifuncional, competitivo, quanto em relação a seu

comportamento moral na sociedade, agindo de forma solidaria, responsabilizando-se pelos problemas decorrentes do sistema, resumido a atitudes conformistas ,sem consciência crítica, reproduzindo os ideais que mascaram as injustiças em favor do capital. Ou seja, a Educação Física sendo usada como instrumento para a formação do dito Cidadão Global, ambicionado pela Agenda Pós-2015.

Se faz interessante então ao capitalismo, como em décadas anteriores, o investimento no corpo,

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa pelo corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. (FOUCAULT, 1985, p.203, apud, SOARES, 2007, p. 20).

Conclui-se, portanto, que o documento apresenta não só aproximações, mas converge com os mesmos preceitos ilustrados para a formação de um Cidadão Global, se apresenta como uma ferramenta essencial na formação de um indivíduo capaz atuar em consonância com as demandas produtivas do mundo globalizado.

4.2 Considerações Finais

No contexto deste estudo buscou-se refletir sobre como a Educação Física se construiu ao longo da história com sua função social sempre subordinada ao modo de produção capitalista. Primeiramente ela foi útil na formação do homem forte, capaz de se adequar as demandas do processo de industrialização baseadas no modo de produção Fordista/Taylorista. Educava Física e moralmente, de forma que além de manter-se fisiologicamente útil ao capital, os costumes e hábitos também tinham de incorporar a lógica do modelo social vigente. Passa pelos períodos Militarista, Esportivista, e posteriormente vive uma Crise de Identidade que trouxe questionamentos quanto ao seu caráter biologicista baseado na Ciência Positivista, sem uma proposta transformadora na sociedade e passa a construir novas abordagens críticas (Inserção das Ciências Humanas e Sociais). Posteriormente com a mudança do modo de produção trabalhista para o Toyotista, a Educação Física passa a perder centralidade no processo de formação humana, reflete-se em meio a este estudo sobre a relação entre trabalho e educação, que em sua essência se dava forma .

Tratamos aqui sobre as Políticas públicas, construídas a partir da década de 90, que subsidiadas pelos organismos internacionais, implementam por meios de estratégias para a educação, perspectivas provenientes do Projeto político Neoliberal, e da consequente globalização proveniente dele. Uma agenda Global é construída para a Educação, por meio de Encontros Mundiais, que elaboraram planos de ação para serem efetivados até 2030. Nestes documentos são disseminados discursos que vislumbram formar consensos para a plena efetivação destas políticas, princípios universais como: Equidade, solidariedade, inclusão. São incorporados para lograr o convencimento e manter a hegemonia da classe dominante. Destacamos em nosso estudo o conceito amplamente disseminado nesses documentos que compõe a Agenda para a Educação, o conceito de Cidadania Global. Tal conceito contempla o tipo de homem a ser formado no século XXI, vislumbrado pela Sistema Capitalista. Abordamos então o documento de que traz as projeções que visam orientar a Educação para a formação deste Cidadão Global. A educação Física dentro deste contexto parece ter recuperado sua importância quando a UNESCO lança um documento com Diretrizes para uma Educação Física de qualidade. Tal contexto nos faz questionar sobre qual importância da área na atualidade e sobre a proposição de uma Cidadania global para a Educação Física, mediante políticas implantadas. Para tanto baseamos nossa pesquisa num Estudo Documental, onde analisamos criticamente o Conceito de cidadania Global e o documento “Diretrizes em Educação Física de Qualidade”, buscando refletir sobre o contexto de sua elaboração, bem como as forças políticas entorno de sua elaboração.

O Conceito de cidadania difundido dentro dos contextos das políticas elaboradas pela Agenda Mundial para a Educação, destaca-se como sendo um pressuposto para a formação de um novo homem, que atue com bases nos valores universais, de forma harmônica local e globalmente, como também que se adapte rápido as mudanças do mundo globalizado. A educação Física neste contexto traz nas diretrizes direcionadas a ela aproximações com este ideal de homem ambicionado pelo neoliberalismo, pois segundo as políticas a Educação Física é capaz de desenvolver além da instrução Física, habilidades necessárias para a formação de uma cidadania global, plenamente adaptável as mudanças do mundo globalizado.

A política para a Educação Física de qualidade apontada para a Unesco, também expõe a visão ainda meramente biologicista a qual a educação Física foi ao longo da história atrelada. Apesar dos avanços da área com novas abordagens críticas, o paradigma da Aptidão Física e Esportiva, estão presentes profundamente no contexto das políticas públicas voltadas para área.

Necessita-se para a efetivação das Estratégias contidas na Agenda Pós 2015, da Educação Física como instrumento da formação de um corpo instruído fisicamente e que também atue baseados em valores universais, como sujeitos responsáveis e autoconfiantes. Colaborando para a formação do cidadão global. A educação Física posta na sociedade com a mesma importância que coube a ela desde o século XIX, educar físico e moralmente os indivíduos em favor do capital, ou seja muda-se a configuração, o contexto histórico, porém pretende-se formar para sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **“Contribuição da reflexão Gramsciana para a ampliação do conceito de cultura”**. In [Syn]thesis. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, vol. I (2), 1997.

ANDERY, M. A. P. A. et al. **Para compreender a ciência – uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro, Editora Garamond, 2007.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. In: Cadernos Cedes, ano XIX, n. 48, ago. 1999a.

CAMPOS, Francisco. **O espírito do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Serviço de Divulgação da Polícia Civil, 1937.

CÁRDIAS, Sibele M. ROCHA, Aline. OLIVEIRA, Oséias S. de. **As Influências da Doutrina Neoliberal e da Globalização no Âmbito Educacional**, UPF, 2006.

CASTELLANI FILHO, L. **A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 1999.

CASTELLANI FILHO L. **Educação Física no Brasil – A História que não se conta**. 3ªed., Campinas, SP: Papirus, 2010.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: Edufal, 2007.

CORAGGIO, J.L. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção?** In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 1996.

DAMASCENO, Luciano Galvão – **Teorias práticas na/da educação física: entre abordagens, concepções e controvérsias**. Luciano Galvão Damasceno. <http://www.fe.unicamp.br/eventos/ged/episted/EPISTED/paper/viewFile/50/18> Acesso em: 18/03/2017.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte - v.18 - n.3 – 1997.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Formação e profissionalização do educador: novos desafios**. In: GENTILI, P; SILVA, T.T. (orgs). Escola S.A. Brasília: CNTE, 1996. 75-85.

GHIRALDELLI JUNIOR P. **Educação Física Progressista – A Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 3ª ed., São Paulo: Editora Loyola, 1994.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. Ed. Boitempo; São Paulo, 1999.

GIRON, G. R. **Políticas públicas, educação e cidadania: o que isso tem a ver com cidadania?** Revista de Educação. PUC-Campinas. Campinas, n. 24, p.17-26, jun., 2008.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

JUNIOR, A. E. B. **Educação Física Escolar no Brasil e seus Resquícios Históricos**. Autor: Arnaldo Elói Benvegnú Júnior, Universidade do Oeste de Santa Catarina, SC, 2011.

LUZ, Ricardo Santos. **Trabalho Alienado em Marx: A Base do Capitalismo**, PUCRS, 2008.

MARX, K. **O Capital. Crítica da economia política**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MOURA L. Patricia de, SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia. Considerações Acerca do Pensamento de Gramsci**. -Artigo. UTP 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

OLIVEIRA, J.F., LIBÂNEO, J.C. **A Educação Escolar: sociedade contemporânea**. In: Revista Fragmentos de Cultura, v. 8, n.3, p.597-612, Goiânia: IFITEG, 1998.

OLIVEIRA, Marcos Antônio; SILVA Sérgio Aguilar. **Fundamentos econômicos da educação** / Marcos Antônio de Oliveira. - 2.ed., rev. - Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.134p.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, Fabiano A. dos. **As políticas de melhoria de qualidade da educação: a formação de consensos**. UFMS/CPAN, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** - 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S)

SAVIANI, Demerval. **Trabalho E Educação: Fundamentos Ontológicos E Históricos**. Revista Brasileira De Educação V.12 N.34.2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**/Dermeval Saviani-11.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea)

SCAFF, Elisangela Alves da Silva. **Os organismos internacionais e as tendências para o trabalho do professor**. Campo Grande, MS: UFMS, 2000. (Coleção Fontes Novas)

SCHUGURENSKY, Daniel. **Globalização, democracia participativa e educação cidadã: o cruzamento da pedagogia e da política pública**. In: SILVA, Luiz Heron. Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roseane 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, jul./dez. 2005.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento** Todos pela Educação. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SIMIONATTO, Ivete; COSTA, Carolina R. **Estado e políticas sociais: a hegemonia burguesa e as formas contemporâneas de dominação**. Revista Katálysis, vol. 17, n. 1, Florianópolis: UFSC, 2014.

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

SOARES, Carmen Lúcia, **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil**. 3.ed.-Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)

SOUZA, João Francisco de. **Uma Pedagogia da Revolução**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

UNESCO, **Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas**. Brasília, 2015.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília, 2015.