



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA  
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA



**A VIOLÊNCIA ESCOLAR NO CAPITALISMO: *BULLYING*, PRECONCEITO E A  
INSTITUCIONALIZAÇÃO DA BARBÁRIE NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Acadêmico:

Aláke Oranyan Rodrigues Almeida

Goiânia, 2021



## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

### 1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Aláke Oranyan Rodrigues Almeida

Título do trabalho: A violência escolar no capitalismo: bullying, preconceito e a institucionalização da barbárie na Educação Física

### 2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

#### Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

**Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Kellen Cristina Prado Da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 26/10/2021, às 11:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Caio Sgarbi Antunes, Professor do Magistério Superior**, em 26/10/2021, às 11:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ALAKE ORANYAN RODRIGUES ALMEIDA, Discente**, em 27/10/2021, às 15:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2438272** e o código CRC **37B0D59F**.

Aláke Oranyan Rodrigues Almeida

**A VIOLÊNCIA ESCOLAR NO CAPITALISMO: *BULLYING*, PRECONCEITO E A  
INSTITUCIONALIZAÇÃO DA BARBÁRIE NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás como requisito para finalização do curso de licenciatura em Educação Física.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Kellen Cristina Prado da Silva (Faculdade de Educação).

Goiânia

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

ALMEIDA, Aláke Oranyan Rodrigues  
A VIOLÊNCIA ESCOLAR NO CAPITALISMO: [manuscrito] :  
BULLYING, PRECONCEITO E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA  
BARBÁRIE NA EDUCAÇÃO FÍSICA / Aláke Oranyan Rodrigues  
ALMEIDA. - 2021.  
LVI, 56 f.

Orientador: Prof. Kellen Cristina Prado da SILVA.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade  
Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD),  
Educação Física, Goiânia, 2021.  
Bibliografia.

1. Bullying e preconceito. 2. Capitalismo. 3. Educação. 4. Educação  
Física. 5. Emancipação humana. I. SILVA, Kellen Cristina Prado da ,  
orient. II. Título.

CDU 796

Aláke Oranyan Rodrigues Almeida

**A VIOLÊNCIA ESCOLAR NO CAPITALISMO: *BULLYING*, PRECONCEITO E A  
INSTITUCIONALIZAÇÃO DA BARBÁRIE NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Esta monografia foi aprovada em sua forma final

Goiânia, 25 de outubro 2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

### ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos vinte e cinco dias do mês de outubro do ano de 2021 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "A violência escolar no capitalismo: bullying, preconceito e a institucionalização da barbárie na Educação Física", de autoria de Aláke Oranyan Rodrigues Almeida, do curso de Educação Física - Licenciatura, da Faculdade de Educação Física e Dança da UFG. Os trabalhos foram instalados pela Professora Doutora Kellen Cristina Prado da Silva - orientadora FE/UFG com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor Lênin Tomazett Garcia - FEFD/UFG e Professor Doutor Caio Sgarbi Antunes - FEFD/UFG. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 10,0 (dez), tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Kellen Cristina Prado Da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 26/10/2021, às 11:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Caio Sgarbi Antunes, Professor do Magistério Superior**, em 26/10/2021, às 11:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lênin Tomazett Garcia, Professor do Magistério Superior**, em 28/10/2021, às 07:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2438266** e o código CRC **C710C083**.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a classe de trabalhadores como um todo, pois reconheço que sem esse financiamento público, não haveria possibilidades de desenvolvimento técnico, científico e formativo a qual tive o privilégio de poder acessar, e que é tão importante para toda nossa sociedade. Acredito que sem todo esse conjunto de profissões das diferentes áreas, que se cruzam, conectam e dialogam, não haveria possibilidade do meu percurso por essa grandiosa jornada. Agradeço especialmente a todos aqueles trabalhadores que fazem parte da comunidade acadêmica, professores, técnicos e servidores que tanto se dedicam para manter viva a Universidade, fornecendo de seus esforços e tempo de vida na intenção de oferecer um bom serviço capaz de transformar a nossa realidade.

Agradeço ao excelentíssimo e necessário trabalho da PRAE, que me supriu subsídios suficientes para garantir a minha entrada e permanência durante todos esses anos na Universidade, a atenciosidade a qual tiveram comigo e quão eficaz e humano foi o atendimento. Agradeço exclusivamente aos professores e professoras da FEFD que em tanto instigam o pensamento crítico em suas aulas, fielmente compromissados com uma educação de qualidade e socialmente referenciada, a qual hoje considero todos como amigos pessoais e de luta, e que nutro profunda admiração. E agradeço também aos meus colegas servidores que disponibilizavam do seu tempo para ouvir meus murmúrios e lamentações, compartilhavam de suas histórias e de seus problemas, ou só jogávamos conversa fora pra passar o tempo.

Agradeço aos meus familiares, a minha mãe, aos meus irmãos, aos meus falecidos avós, as minhas queridas tias e primos, que em tanto contribuíram na minha constituição como sujeito, participaram pelas minhas mais diferentes (e por vezes estranhas) fases ao longo da minha vida, me orientando, desorientando e acompanhando todo esse árduo e gratificante trajeto de vida. Por falar em orientação, agradeço à minha orientadora e amiga Kellen Cristina, por aceitar conduzir o meu trabalho (e que trabalho deu!), se empenhando e dando o melhor de si para que houvesse um bom desenvolvimento, sempre se demonstrando disposta e bem humorada (o que particularmente me dava ânimos para continuar nessa empreitada).

Agradeço também a todas as minhas amigas e amigos, que conheci antes da minha vida acadêmica, na própria Universidade, ou em espaços que pouco tem a ver com ela, vejo que de alguma forma contribuíram direta ou indiretamente para construção desse trabalho, em coisas como compartilhar de bons momentos aleatórios que me garantiram aquele pouquinho de sanidade que me impedia de surtar de vez; contribuir com esclarecimentos, sugestões e revisões

do próprio trabalho; ou simplesmente me ouvindo falar animado sobre ele (ou reclamando com todas as minhas forças sobre ainda ter muito o que fazê-lo).

E por último, mas não menos importante, fico extremamente grato por tudo o que a Universidade pode me proporcionar. As relações de amor e ódio com a faculdade e o curso, as extraordinárias amizades que pretendo cultivar pelo resto da vida e todo o conhecimento que pude me apropriar, me constituindo uma formação não só acadêmica e profissional, mas também humana. Sinto bastante orgulho do que tenho me tornado, um sujeito crítico e consciente, e isso graças ao que os espaços acadêmicos conseguiram me provocar. Ao me movimentar, senti as correntes que me prendiam, e diante disso, pretendo me apoderar da competência técnica e do compromisso político de compartilhar tais conhecimentos. Seguimos firmes na luta!

*Socialismo ou barbárie! 2*

*(Rosa Luxemburgo)*

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender quais as inter-relações entre a produção de desigualdades e as opressões dentro do ambiente escolar. Foi elaborado a partir da revisão bibliográfica de artigos, livros, teses e dissertações e tem como método de fundamentação o materialismo histórico-dialético e a psicanálise para explicar fenômenos como a violência, o *bullying* e o preconceito. É verificado que essas formas de barbárie são produtos de uma sociabilidade pautada no trabalho alienado e na ganância da burguesia de exploração pelo lucro, fatores esses que perpassam pela história da própria Educação Física na escola, levando-a a reproduzir e perpetuar violências particulares ao seu modo de ser compreendida. É identificada uma alternativa de solução a partir de uma Educação voltada para a emancipação dos trabalhadores.

**Palavras-chave:** *Bullying* e preconceito; Capitalismo; Educação Física; Emancipação humana.

## ABSTRACT

This work aims to understand the interrelationships between the production of inequalities and oppression within the school environment. It was elaborated from the bibliographical review of articles, books, theses and dissertations and has as its foundation method the historical-dialectical materialism and psychoanalysis to explain phenomena such as violence, bullying and prejudice. It is verified that these forms of barbarism are products of a sociability based on alienated work and on the bourgeoisie's greed of exploitation for profit, factors that permeate the history of Physical Education itself at school, leading it to reproduce and perpetuate particular violences to its way. An alternative solution is identified based on an education aimed at the emancipation of workers.

**Keywords:** Bullying and prejudice; Capitalism; Physical Education; Human emancipation.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	8
<b>Capítulo I:</b> Barbárie e Capitalismo: A violência como expressão histórica da alienação do trabalho .....	10
<b>Capítulo II:</b> Sujeito e Cultura no Capitalismo: A internalização da violência .....	19
<b>Capítulo III:</b> A Educação Física como Conteúdo Escolar no Brasil: Institucionalização da violência como ideologia.....	31
<b>Capítulo IV:</b> Educação para Emancipação: De pintores a pessoas que também pintam .....	40
<b>Considerações Finais</b> .....	52
<b>Referências</b> .....	55

## INTRODUÇÃO

A proposta do presente trabalho é discutir os temas *bullying* e preconceito como formas de violência escolar, embora sejam barbáries que se apresentam nas mais diferentes instituições da nossa sociedade. A proposta é discutir esses temas na área da Educação, almejando também como se reflete no campo da Educação Física.

A partir de uma revisão crítica sobre a perspectiva materialista e psicanalítica abordarei o conceito de violência, *bullying* e preconceito, destacando suas singularidades e aproximações. Neste trabalho pretendo sobretudo trazer como o capitalismo – o sistema socioeconômico vigente – produz desigualdades e como isso se relaciona com as opressões ocorrentes no ambiente escolar, abordando de quais maneiras isso aparece na história da Educação Física. Posteriormente apontar alternativas para superação desse problema, tendo como base uma perspectiva de educação orientada à emancipação humana.

Para isso utilizarei do método dialético, especificamente o materialismo, desenvolvido por Marx e Engels. Um método de interpretação da realidade que prioriza bases materialistas em relação às ideias (GIL, 2008, p. 13). E da Psicanálise, desenvolvida por Freud, que possibilita compreender a formação da nossa subjetividade, entendendo que na sociedade capitalista a concepção do sujeito é pautada a partir de uma sociabilidade individualista e excludente. Tais métodos estabelecem que fatores sociais não podem ser observados isoladamente, ignorando suas influências políticas, econômicas, sociais, etc. Entendem e fornecem bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, possibilitando uma análise mais qualitativa do entendimento sobre o mundo e as relações humanas.

Para a pesquisa social, escolhi trabalhar com a pesquisa explicativa, para identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos meus objetos de estudo. E como forma principal de elaboração do trabalho utilizarei da pesquisa bibliográfica, definida como material já elaborado, constituído principalmente de artigos e livros científicos, a fim de facilitar e ampliar meu conhecimento sobre o conteúdo já existente. Meu critério de seleção de texto se apresenta com vinculação teórico-metodológica do materialismo-histórico e dialético e da psicanálise. Foi lido na íntegra todos os artigos, teses e dissertações referenciados, como também obras completas ou capítulos específicos de livros, que de alguma forma se relacionavam com o tema abordado. Desses, foram realizados diversos fichamentos de ideias, trechos e parágrafos a fim de buscar sínteses que pudessem contribuir com a constituição lógica do trabalho. Nos arquivos eletrônicos dos textos, destaquei os parágrafos fixados com cores

diferentes, de acordo com o grau de relevância que aquele elemento ou ideia haveria de servir. Era destacado de verde o que viria a ser uma citação direta ou conteúdos centrais que eu poderia trabalhar, foi grifado de amarelo tudo aquilo que detinha grande relevância argumentativa e pensamentos a serem apropriados por mim, marcado de azul-claro pontos interessantes do texto que se distanciavam em certa medida da perspectiva do trabalho, mas as questões deviam ser relidas e entendidas, e realçados de rosa ou vermelho assuntos que eu não convinha se aprofundar, porém me causaram curiosidade ou algum forte sentimento (na maioria das vezes de espanto ou admiração). Houve também pesquisas em matérias de jornal, consulta em dicionários, conteúdo de vídeo e leituras de livros e artigos extras que acabaram por não fazer parte direta da produção do trabalho, contudo, também contribuíram no esclarecimento de ideias e conceitos que por hora me pareciam difusos.

Quanto a divisão dos capítulos, em primeiro momento decidi me debruçar sobre o conceito de violência, entendendo como ela se modificou conforme os determinados períodos históricos e como ela se apresenta na modernidade, com advento do capitalismo como estrutura social e econômica que tange nossas relações humanas.

Em segundo momento optei por direcionar para o contexto escolar, então resolvi abordar sobre o conceito de *bullying*, como é entendido, quando e como sua terminologia começou a ganhar relevância, e quais as concepções que o termo carrega. Relacionando-o com o entendimento sobre preconceito, personalidade autoritária e institucionalização da barbárie na educação.

Em terceiro momento, achei necessário aprofundar esses estudos no campo da Educação Física e para isso resolvi resgatar o histórico que essa área tem dentro da instituição escolar, a fim de captar como o discurso de sua legitimidade dentro da escola ao longo do tempo dialoga com a forma pela qual os tipos característicos de violência normalmente aparecem nas aulas dessa matéria.

Por fim, através do método dialético com revisão crítica à literatura clássica e atualizada, pretendo traçar reflexões e intervenções possíveis que almejam nortear caminhos para a superação dos problemas trabalhados, utilizando de uma concepção crítica de Educação como base.

## **CAPÍTULO I: BARBÁRIE E CAPITALISMO: A VIOLÊNCIA COMO EXPRESSÃO HISTÓRICA DA ALIENAÇÃO DO TRABALHO**

Através da análise marxista, entende-se a violência como uma categoria histórica a qual se produz de formas diferentes ao longo dos períodos históricos, contudo se estabelece e se complexifica por meio da sociedade de classes e instauração da propriedade privada dos meios de produção, como bem demonstra Roseane Ferreira Rosalino Duarte, em sua dissertação de mestrado ‘A violência no capitalismo contemporâneo: uma dimensão da alienação humana’.

A autora referencia sua tese nos escritos de autores clássicos como Marx, Engels, Lukács e Mészáros, e grandes teóricos como Lessa e Alcântara, pesquisadores que aprofundaram seus estudos nos temas sobre relações sociais, de trabalho e política. Através destes, e do método crítico-dialético, é possível compreender as bases materiais da violência e suas múltiplas determinações. “Parte-se da premissa de que a violência tem um caráter de imediaticidade, mas para compreendê-la é necessário considerar a objetividade e as determinações de classe presentes na sociedade do capital, no intuito de revelar a essência que lhe é imanente” (DUARTE, 2016, p. 10).

Duarte (2016) expõe o desenvolvimento histórico da violência e evidencia o trabalho alienado como seu fator base. Também analisa o papel do Estado em meio a perpetuação da lógica capitalista e o processo de manipulação da consciência humana instigado pelo consumo e modelo de vida burguês.

Com base nas diferenciações entre trabalho e trabalho alienado, explicitam-se as mediações pelas quais o trabalho alienado funda a violência, desvelando por quais mediações o trabalho, embora constitua o fundamento e a base de todas as relações e complexos sociais, transforma-se numa relação que oprime os homens (Duarte, 2016, p. 10).

A violência é um fenômeno socialmente determinado que se inaugura perante o surgimento da propriedade privada e assim, a dominação de um ser humano por outro, determinações próprias da sociedade de classes (DUARTE, 2016).

Marx descobriu a categoria trabalho como atividade que constitui o mundo humano. Segundo ele, os humanos começam a se distanciar dos outros animais através das mediações necessárias para gerir as condições de subsistência humana (MARX; ENGELS, 2001). Para compreender as raízes materiais da violência, é necessário entender como a sociedade se organiza a fim de gerir tais condições (DUARTE, 2016). E: “a partir do surgimento das classes sociais, o trabalho passa a ser também uma relação de poder entre os homens” (DUARTE, 2016, p. 13).

Sendo assim, o trabalho é a gênese do ser social. Ele nasce em meio a luta por existência e por meio dele mesmo, se desenvolve, se complexifica e dá forma a novos produtos capazes de satisfazer necessidades mais complexas (DUARTE, 2016). O trabalho é uma relação entre o ser humano e a natureza, determinado por meios de existência já previamente estabelecidos (MARX; ENGELS, 2001), essa relação busca produzir valores de uso capazes de satisfazer as necessidades humanas. Ele pressupõe uma idealização prévia daquilo que será criado, uma posição teleológica e consciente, só possível no interior da atividade humana, ou seja, apenas os seres humanos têm capacidade de realizar trabalho, segundo essa concepção (DUARTE, 2016).

Com isso Lukács demonstra que no reino animal não há nenhuma possibilidade de desenvolvimento, que sua evolução e a “divisão do trabalho”, nas sociedades animais, estão biologicamente fixadas. Na sociedade humana, ao contrário, a divisão do trabalho cria suas próprias condições de reprodução determinadas pela estrutura de cada sociedade e não pela constituição biológica de seus membros (Duarte, 2016, p. 16-17).

Dessa forma o trabalho assume uma função de centralidade no mundo humano, pois ele “é a base do mundo sensível tal como existe em nossos dias” (MARX; ENGELS, 2001, p. 45). Fora do trabalho não há teleologia, pois “o pôr teleológico implica uma consciência que põe fins”. Portanto, o trabalho transforma a natureza e aquele que a transforma, tendo assim um caráter bilateral. “Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material” (DUARTE, 2016, p. 10-11).

Segundo Lessa (2012), com o exercício do trabalho o homem transforma a natureza e a si mesmo. “Isto significa que, ao construir o mundo objetivo, o indivíduo também se constrói. Ao transformar a natureza, os homens também se transformam – pois imediatamente adquirem novos conhecimentos e habilidades” (DUARTE, 2016, p. 18).

Nas palavras de Marx:

São os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos de seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 2001, p. 19-20).

O produto de um trabalho e a satisfação de sua necessidade depende da satisfação de uma necessidade anterior, menos desenvolvida e complexa. Uma vez que a primeira necessidade tenha sido satisfeita, a ação de satisfazê-la e o instrumento gerado para satisfazê-la, levam a novas necessidades, o que Marx veio a chamar de primeiro ato histórico (MARX; ENGELS, 2001). A satisfação dessa necessidade é determinada pelo ser social pelo qual o sujeito vive e opera, a própria elucidação é uma resposta às necessidades concretas historicamente determinadas, e não uma escolha meramente consciente e individual, descolada da materialidade (DUARTE, 2016). Portanto, um evento só se apresenta como um problema a ser resolvido a partir do momento em que as condições objetivas e materiais para sua solução

podem ser extraídas da realidade na qual os sujeitos estão inseridos. “Que surge no âmbito econômico-social do valor de troca e suas interrelações com o valor de uso” (DUARTE, 2016, p. 22).

Duarte (2016) resgata a concepção marxista de Lukács que o trabalho funda a sociabilidade humana, além de transformar a natureza e o ser humano, desenvolvendo suas potencialidades e os impulsionando ao progresso, também os distancia do seu ser biológico, sem eliminá-lo.

Marx aponta como pressuposto o trabalho como intercâmbio orgânico do homem com a natureza, numa constante transformação com vistas à produção de bens indispensáveis à reprodução. Por isso, a natureza é a base ineliminável do mundo dos homens, enquanto o trabalho funda a reprodução social e todos os outros complexos sociais (DUARTE, 2016, p. 25).

Não devemos submeter o mundo humano as mesmas leis e processos do mundo natural, pois “a história dos homens é muito mais do que sua reprodução biológica” (LESSA, 2012, p. 32 *apud* DUARTE, 2016, p. 25), e o trabalho têm em si o caráter que funda essa distanciabilidade das barreiras naturais e conduz o ser humano a se tornar um ser social. O trabalho possui uma dimensão social, portanto, uma dimensão coletiva. “O objeto construído com o trabalho do indivíduo possui, portanto, uma ineliminável dimensão social: ele tem por base a história passada e faz parte da vida da sociedade” (LESSA, 2012, p. 33 *apud* DUARTE, 2016, p. 25).

Nessa perspectiva, o trabalho configura a história como uma autoconstrução humana (DUARTE, 2016). Nas palavras de Marx: “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011, p. 25).

Contudo, com o advento da propriedade privada a riqueza produzida pelos trabalhadores passou a ser produzida para outrem, e não para si. Estabelecendo uma relação de ‘exploração legítima’ daquilo que é produzido por uma classe e apropriado por outra, configurando dessa maneira a alienação do trabalho (DUARTE, 2016). Sobretudo, no capitalismo os trabalhadores foram submetidos a mais uma ferramenta no processo de produção, porém, uma ferramenta mais substituível que as demais, o trabalhador assim não se enxerga mais como um ser criador e exercedor de suas individualidades, mas se entende como mais uma mercadoria. A relação entre o ser humano e o trabalho é subvertida, onde o trabalhador deixa de trabalhar para viver, e começa a viver para trabalhar, o trabalho agora não é mais como uma extensão de seu ser e seu viver e se integra na relação de trabalho capitalista, uma forma de sobrevivência pura e simples.

O processo de surgimento da propriedade privada e das classes sociais se deu no período Neolítico, a partir da Revolução Agrícola, que possibilitou a humanidade ultrapassar a coleta, desenvolver as forças produtivas e então produzir produto excedente de trabalho (excedente econômico), dando possibilidade a exploração do ‘homem pelo homem’ (DUARTE, 2016). Somente a partir daí que passaram a produzir mais do que o necessário para a reprodução. O excedente foi “conquistado” por meio da exploração lucrativa do trabalho alheio, através de opressão e dominação dos trabalhadores (DUARTE, 2016).

Desta forma, parte-se do pressuposto de que se a organização dos homens em sociedade tem o objetivo de transformar a natureza nos bens necessários à reprodução de suas vidas, então é o modo pelo qual eles transformam a natureza que vai influenciar de maneira decisiva no surgimento e no desenvolvimento das relações sociais (DUARTE, 2016, p. 30).

O desenvolvimento das forças produtivas, condicionou novas formas de organização de produção e reprodução da vida. Em A Ideologia Alemã, Marx e Engels relatam que a história do desenvolvimento das forças produtivas e do ser humano se entrelaçam, que ambos se desenvolvem historicamente ao mesmo tempo. A história do desenvolvimento das forças produtivas é também a história do desenvolvimento das forças dos próprios indivíduos (MARX; ENGELS, 2001). Cada modo de produção com características peculiares, e em todos eles se encontram expressões de violência humana também particulares, desde o modo de produção primitivo, passando pelo escravismo, para sociedade feudal até chegarmos ao capitalismo (DUARTE, 2016), ou seja, a violência faz parte do processo de constituição do próprio ser humano a partir das condições materiais de produção e reprodução da vida em sociedade, não deve ser entendida como um problema de caráter ou índole dos indivíduos. As relações de violência são condicionadas através do trabalho alienado, a propriedade privada é a expressão material deste e tais relações de poder também exercem alterações na consciência humana (DUARTE, 2016).

Ao propiciar o aparecimento das classes sociais, o trabalho alienado trouxe também novas necessidades. Como só é possível obrigar uma pessoa a produzir a riqueza que a oprime pela aplicação cotidiana da violência, tal atividade de controle tem na administração da violência o momento decisivo. A classe dominante irá, então, criar os mecanismos e instituições de que necessita para o controle daqueles que produzem a riqueza (LESSA e TONET, 2012, p. 13 *apud* DUARTE 2016, p. 31).

Quanto mais o trabalhador produz, menos condições têm para consumir, visto que o trabalho realizado não é feito para si, o produto de seu trabalho torna-se estranho a quem produziu, causando-lhe impotência, uma desrealização humana (DUARTE, 2016). Assim, o trabalho perde seu caráter humanizador, desvirtuando o ser humano de sua essência humana e colocando no lugar desumanidade, expressando-se em uma vida e em um ser humano alienados (DUARTE, 2016).

Nas sociedades de classes, a violência torna-se uma categoria econômica. Marx e Engels (2001) ressaltam que nas transições de uma sociedade para outra, tal processo foi permeado por violência e mediadas pelo processo produtivo, pois é através dessas condições objetivas que há desenvolvimento econômico. “Até agora fez-se da violência, da guerra, da pilhagem, do banditismo etc., a força motriz da história” (MARX; ENGELS, 2001, p. 14). Duarte (2016) lembra também que muitos lugares só conseguiram sua liberdade através de um processo violento<sup>1</sup>.

Na sociedade escravista, a violência era socialmente exercida através da violência física, marcada por meio do ferro, açoite, castigo e prisões. Diferenciando abruptamente da violência praticada na sociedade primitiva, que era determinada pela necessidade de sobrevivência (DUARTE, 2016). “A era escravista consiste numa das mais graves demonstrações do uso cruel e desumano da violência” (DUARTE, 2016, p. 36). A violência econômica a partir do período escravista se consolidou por meio da exploração do ‘homem pelo homem’ com o objetivo de acumular riquezas individualmente, a sociedade ficou assim dividida entre senhores de terras e escravos (DUARTE, 2016). A era escravista não deve ser confundida com a escravidão do período colonial e imperial, apesar de ambas terem bases econômicas, suas formas de ocorrência foram diferentes.

Na sociedade feudal, a violência contra os servos ocorria através do trabalho forçado e exaustivo. Diferentes dos escravos, que eram considerados parte da propriedade e podiam ser comprados e vendidos a qualquer momento, os servos tinham relativa segurança concedida pelo sistema feudal, que por pior que pudesse ser o seu tratamento, o servo possuía família, lar e a utilização de alguma terra (DUARTE, 2016). Aqui a violência econômica marcava-se na exploração do trabalho para o cultivo das terras e na conquista de terras mediante as guerras.

No capitalismo não foi diferente e até mesmo o processo para sua transição foi marcado pela violência, como por exemplo na expulsão dos camponeses de suas terras, essa e quaisquer outras violências, ocorreram com o intuito de favorecer a acumulação do capital (DUARTE, 2016). Marx relatou que “A violência é a parteira de toda velha sociedade que está prenhe de uma nova. Ela mesma é uma potência econômica” (1996, p. 370 *apud* DUARTE, 2016, p. 39).

Conforme a evolução e aperfeiçoamento das ferramentas e técnicas de trabalho, sofisticou-se também as possibilidades de exploração humana, tanto de forma explícita e brutal,

---

<sup>1</sup> No livro *Os Condenados da Terra* (1961), Frantz Fanon nos mostra o quão violento foi o processo de libertação dos povos das colônias africanas. Para esse autor, o processo que produziu a opressão e a escravização desses povos se fundamentou na violência e, portanto, deveria utilizar de meios igualmente violentos para sua libertação.

quanto de forma sutil e velada, todas elas alicerçadas por atos de violência contra a classe trabalhadora e legitimadas pelo Estado de suas respectivas épocas (DUARTE, 2016).

No capitalismo, exigia-se a transformação dos antigos servos em trabalhadores assalariados. Lessa (2012) expõe que as especificidades do capitalismo, diante dos outros modos de produção, se encontram mediante a forma de riqueza burguesa por meio da venda de mercadorias, o aprofundamento da divisão do trabalho e o lucrativo assalariamento da força de trabalho (DUARTE, 2016). “A oferta de força de trabalho livre, ora transformada em trabalhadores cooperados, configurou uma forma diferenciada de violência, mascarada num contrato trabalhista para uso exploratório da força de trabalho supostamente livre” (DUARTE, 2016, p. 40).

Na aparência, há uma impressão de que os trabalhadores são mais livres sob o domínio da burguesia do que anteriormente em outros períodos, devido às incertezas de nossas condições de existência, entretanto, em essência isso não é uma verdade, somos naturalmente menos livres devido ao fato de estarmos cada vez mais imersos a um poder objetivo<sup>2</sup> (MARX; ENGELS, 2001).

Na Revolução Industrial, houve um processo de dilaceramento da subjetividade dos trabalhadores no momento de produção, quando as máquinas tomaram frente e os operários e operárias se tornaram subordinados/as no processo produtivo (DUARTE, 2016). Isso originou o ‘exército industrial de reserva’, uma grande massa de desempregados que é necessária para o fortalecimento das políticas dominantes, possibilitando ainda mais a precarização das condições de trabalho, expondo-os a maior possibilidade de doenças laborais, enfraquecendo os meios de organização da classe, entre outras formas de violência e de degradação da vida do proletariado, que se intensificam ainda mais nos períodos de crises estruturais do capitalismo (DUARTE, 2016). A indústria também centralizou a propriedade e, portanto, a riqueza em poucas mãos, aumentando assim ainda mais as desigualdades e a exploração.

A grande indústria tornou a concorrência universal, estabeleceu os meios de comunicação e o mercado mundial moderno, colocou o comércio sob o seu domínio, transformou todo o capital em capital industrial e deu origem, assim, à circulação e a centralização rápida de capitais (MARX; ENGELS, 2001, p. 70-71).

Já para Duarte:

Assim como os demais fenômenos do cotidiano enfrentados pelos homens, a violência está intimamente relacionada ao trabalho explorado. A violência econômica tem sua origem no processo produtivo, na esfera determinante de base econômica. Isso porque, nas sociedades de classes, as formas de exploração do homem pelo homem estão

---

<sup>2</sup> Nesse trecho, os autores afirmam que quanto mais submetidos a um poder objetivo, ou seja, decorrente da infraestrutura social (o próprio Estado), menos livre somos enquanto indivíduos. O poder objetivo se faz sentir inclusive na consciência do próprio sujeito, por isso a liberdade individual é obstruída pelo poder objetivo, pela estrutura social. Sujeito e sociedade constituem-se a partir das mesmas condições materiais e históricas.

expressamente determinadas sob a vigência da divisão social do trabalho e da propriedade privada dos meios de produção (DUARTE, 2016, p. 43).

Dentro do capitalismo, somos formados a partir de uma sociabilidade marcada pela produção e reprodução da desumanidade, gerada pela contradição entre o progresso objetivo e a deformação da vida humana. Marx coloca que o trabalhador se torna uma mercadoria ainda mais barata, à medida que mais cria bens (DUARTE, 2016). Essa desumanidade aparece em todas as instâncias da vida humana, como por exemplo dentro do núcleo e nas relações familiares, todas as relações humanas são reduzidas a relações de artigos de comércio e consumo, há uma desvalorização da humanidade e uma valorização da mercadoria, e assim o *ter* determina e *ser*, o que Marx veio a chamar de fetichismo da mercadoria. “O processo que culmina na acumulação de riqueza para o capitalista corresponde, para o trabalhador, ‘a acumulação de miséria, tormento de trabalho, escravidão, ignorância, brutalização e degradação moral’” (MARX, 1996, p. 275 *apud* DUARTE, 2016, p. 47).

A ideologia possui uma função importante no exercício do trabalho alienado, a manipulação da consciência tem um papel fundamental na manutenção do *status quo*. A necessidade da classe dominada ser mantida “ignorante” pois a consciência instiga a satisfação de necessidades que podem ser mais complexas e difíceis de serem atendidas (DUARTE, 2016). E o Estado tem uma função essencial para que isso se mantenha, amortecendo os antagonismos de classe e mantendo nos limites da “ordem”, e reprimindo quaisquer formas de mobilização da classe dominada:

Até então, demonstrou-se que o aparecimento das classes sociais fez surgir na sociedade o antagonismo entre elas e a opressão, mediante a aplicação da violência e com o uso de mecanismos e instituições de controle utilizados pela classe dominante. “Entre eles o mais importante é o Estado. Ele é um instrumento especial e imprescindível de repressão dos trabalhadores para a reprodução da sociedade de classes, desde as mais antigas até a mais desenvolvida dos nossos dias” (LESSA; TONET, 2012, p. 13 *apud* DUARTE, 2016, p. 50).

O Estado serve para representar a grande indústria e a concorrência universal, que é o estado puro da propriedade privada desprovida totalmente de seus aspectos coletivos, “é a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns” (MARX; ENGELS, 2001, p. 74). É revelado que:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, em outras palavras, a classe que é o poder *material* dominante numa determinada sociedade e é também o poder *espiritual* dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante (MARX; ENGELS, 2001, p. 48).

Também, para manutenção dos status quo, é importante para a classe dominante que deseja se manter no poder, estabelecer seus interesses como se esses fossem universalmente válidos, comum a todos e os únicos razoáveis (MARX; ENGELS, 2001).

Duarte (2016) concorda com Mészáros (2011) ao afirmar que para a emancipação do trabalho e da exploração violenta que o cerca, é necessário a superação do sistema de classes e, portanto, também do Estado. Este que se faz parecer justo e democrático para ambas as classes, entretanto, beneficia somente a classe dominante, impondo através da dominação política a internalização da ‘escravidão assalariada’, e apropriada pelos trabalhadores. “Desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, são sempre a favor dos fortes e contra os fracos” (MÉSZÁROS, 2011, p. 96 *apud* DUARTE, 2016, p. 75). Isso significa que é através das leis e suas instituições que o Estado impõe e legitima a lei do mais forte, da dominação de classe, vai além de uma “superestrutura legal e política”, mas uma “superestrutura ideológica”, perverso e violento por natureza (DUARTE, 2016).

A violência cotidiana é analisada como decorrente da forma desumana do capital reproduzir-se e que afeta a materialidade da vida humana, produzindo manifestações no âmbito da subjetividade, do comportamento dos homens e das relações sociais. Assim, são exemplos da violência própria da alienação humana assaltos, sequestros, linchamentos, pobreza, violência doméstica, terrorismo, guerras, escravização humana, narcotráfico, entre outras constantes da sociedade do capital (DUARTE, 2016, p. 82).

Entretanto, como lembra Silvio Almeida (2019), é importante entendermos que - afirmar que o Estado é capitalista, não significa que este se mova única e exclusivamente para satisfazer os interesses da burguesia. O Estado é uma instituição ampla, que se envolve em intensos conflitos ideológicos<sup>3</sup>, perante grupos que objetivam prevalecer seus interesses através do Estado e seus aparelhos de força, podendo beneficiar os capitalistas ou a classe trabalhadora<sup>4</sup> (como na obtenção de melhores salários e condições de trabalho, por exemplo).

Portanto, “o Estado, desse modo, não é um mero instrumento dos capitalistas” (ALMEIDA, 2019, p. 60), mas uma ‘unidade possível’ de contenção aos antagonismos de classes sociais presentes no capitalismo, em uma vinculação que se vale de mecanismos

---

<sup>3</sup> O conflito social de classe não é o único conflito existente na sociedade capitalista. Há outros conflitos que, embora não se articulem com as relações de classe, não se originam delas e tampouco desapareceriam com ela: são conflitos raciais, sexuais, religiosos, culturais e regionais que podem remontar a períodos anteriores ao capitalismo, mas que nele tomam uma forma especificamente capitalista (ALMEIDA, 2019, p. 60). Apesar do autor explorar bem as contradições das sociedades de classes, considero importante ressaltar que tais conflitos, mesmo sendo mais antigos que o próprio capitalismo, ainda foram originados dentro de sociedades de classes, com a instauração da dominação de um ser humano por outro, a partir disso a humanidade acabou por constituir diferentes formas de cisão (como por exemplo diferentes gêneros, religiões, etnias, sexualidades, culturas...). É muito pertinente considerar a forma em que no capitalismo isso ganha status de mercadoria, contudo, destaco que embora não acreditarmos que tais opressões acabariam ‘magicamente’ com o fim do capitalismo, sabe-se que dentro dele é impossível solucioná-las.

<sup>4</sup> Lembrando que as concessões feitas pelos capitalistas são mínimas e possivelmente temporárias, e tem como intuito exclusivamente conter os anseios pela mudança.

repressivos e material-ideológicos que nem de perto estão em equilíbrio de poder entre as classes, uma vez que uma detém tudo e a outra nada.

E quando a ideologia não for suficiente, a violência física fornecerá o remendo para uma sociedade estruturalmente marcada por contradições, conflitos e antagonismos insuperáveis, mas que devem ser metabolizados pelas instituições – o poder judiciário é o maior exemplo dessa institucionalização dos conflitos. Esses fatores explicam a importância da construção de um discurso ideológico calcado na meritocracia, no sucesso individual e no racismo a fim de naturalizar a desigualdade (ALMEIDA, 2019, p. 60).

O estilo de vida burguês e sua lógica de consumo, fomenta também o individualismo, mais uma expressão da manipulação da consciência e do agravamento da violência. Essa ideologia rebaixa o problema da humanidade à individualidade humana (DUARTE, 2016), separando os interesses reais do indivíduo e do conjunto, colocando-os como se fossem contrapostos, o que na realidade não se distinguem pois o interesse particular e do coletivo são os mesmos (MARX; ENGELS, 2001). Nas palavras de Lukács:

O esboço que fizemos do desenvolvimento ideológico já evidencia que estava em ação um momento desfavorável ainda mais grave: a tendência geral de rebaixar todos os problemas da existência humana ao nível da particularidade” (LUKÁCS, 2013, p. 772 *apud* DUARTE, 2016, p. 98).

A manipulação da vida agrava a violência, pois resulta em um cotidiano entediante e repressivo que nem mesmo nos horários de não trabalho (lazer), deixa de estar voltado para o consumo e o capital, instigando uma cultura alienada que encarcera o ser humano no submundo da racionalidade humana. “A subjetividade é transformada pelas determinações da alienação, sendo a violência uma das suas objetivações” (DUARTE, 2016, p. 104).

Entende-se então que a alienação é um processo proveniente do trabalho alienado, se funda a partir do sacrifício dos trabalhadores, estabelecendo um conflito entre capital vs trabalho, o que acaba por desumanizá-los e torná-los violentos, visto que o trabalho é o fator de humanização do próprio ser humano através da sua relação com a natureza. “Então, se é verdade que o homem é um ser que responde à realidade, a violência é uma forma de ele responder à desigualdade social e aos antagonismos de classe, em especial, na sociedade capitalista” (DUARTE, 2016, p. 90).

Constata-se que a alienação do trabalho em si já é um tipo de violência, uma violência que produz as demais violências. O processo produtivo produz a violência econômica, que dentro de uma sociedade de classes como a nossa, produz desigualdades, estas por sua vez geram as diferentes formas de opressão. Como abordado muito bem por Duarte (2016) em sua tese, e por meio de seus pressupostos teóricos, é possível observar que em nenhum momento histórico a violência deixou de ser utilizada contra a classe trabalhadora, apenas se modificou através dos períodos, ganhando novas formas, por vezes expressas de forma mais visível, por vezes mais camufladas, entretanto, esta é um elemento estrutural na existência do capitalismo

e só poderá ser superada mediante a abolição da propriedade privada dos meios de produção. No próximo capítulo veremos como a violência como um fator estrutural é internalizada pelos sujeitos individualmente e como ela adentra os muros escolares.

## **CAPÍTULO II: SUJEITO E CULTURA NO CAPITALISMO: A INTERNALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA**

Neste capítulo, recorri à dissertação de mestrado ‘Revelação e ocultamento: dos estudos sobre violência e violência escolar aos estudos sobre *bullying*’, da professora Larissa Leão de Castro, para entender o que é o *bullying* e quais as suas particularidades, e a autores como Iray Carone, José Leon Crochik e Adorno, que tecem um trabalho bem aprofundado sobre o entendimento de preconceito e personalidade autoritária.

Castro (2015, p. 18) utiliza das teorias da totalidade para entender “as mediações fundamentais da constituição da violência na sociedade nas suas relações com o sujeito, a cultura, a história, o trabalho, classe social, estado e política”. Recorrendo à Freud e a sua fundamental contribuição para compreender a relação entre a constituição do sujeito e da cultura.

Segundo Freud a agressividade é constitutiva da humanidade, e a partir das relações sociais e da educação, esta pode se dar em violência ou em simbolização e humanização. Fundamentado no “complexo de Édipo”, a agressividade é entendida como algo imanente à natureza humana, estando presente em todos nós ao mesmo tempo em que se diferencia dado os diferentes contextos históricos e educativos. Castro (2015, p. 19) relata que “o conceito ‘complexo de Édipo’ é formulado na tentativa de revelar a função dessa etapa de despertar dos desejos sexuais da criança na relação com os pais e elucidá-la primordialmente pela observação de meninos”.

Freud indicou que a total dependência de outro ser nas primeiras etapas da vida humana nos condicionou a uma necessidade de amparo, sendo assim, é totalmente compreensível e inevitável que a criança faça de seus pais o objeto de primeira escolha amorosa (CASTRO, 2015). Freud trouxe à tona um tema que ainda na modernidade se encontra como um tabu, a sexualidade infantil, a qual ele denota que a busca por prazer e todas as zonas erógenas corporais instigam a criança a despertar desejos eróticos em relação a um dos pais (CASTRO, 2015). Nessa tentativa de sedução e conquista de uma das suas figuras paternas, desenvolve-se inveja por parte da outra figura, pois esta possui uma autoridade que a criança não tem. Ao competir

os afetos daquela figura mais presente, deseja que o outro desapareça ou até mesmo morra. Há aí um conflito interno, onde a criança dirige seus impulsos agressivos a esse pai, porém, também o ama e lhe tem como modelo de identificação. Essa agressividade tende a ser reprimida, e tais proibições advindas dos pais começam a ser internalizadas pela criança.

O conflito, que antes era entre seus desejos e a realidade externa – na sua relação com os outros - passa a ser consigo mesmo, entre a consciência, o “superego”, o id (desejos internos pulsantes), e as tentativas de síntese, pelo ego, diante dos conflitos que se estabelecem entre os desejos e as exigências do mundo externo. Pela identificação, a internalização das proibições vai se formando (CASTRO, 2015, p. 20).

Quando essa internalização se dá por meio de ameaças, temor e ausências de gratificações substantivas, isso costuma gerar hostilidade, revolta e agressividade contra a civilização, destacando-se a importância dos vínculos de afeto, que apesar de serem repletos de desequilíbrios e contradições, são necessários para defletir a agressividade e inscrevê-la por outros caminhos que não seja a destruição do outro (CASTRO, 2015). “Os conflitos presentes no ‘complexo de Édipo’ fazem parte do ponto de partida dos conflitos posteriores com que o sujeito terá que lidar” (CASTRO, 2015, p. 20). Então, entendemos que a pulsão agressiva é constitutiva do psiquismo humano, mas ela é individualmente apropriada pelos sujeitos devido aos contextos que ele está inserido. Contudo, é por meio da cultura e da educação que esse sentimento pode ser dirigido a uma finalidade não destrutiva.

Freud (1927) faz uma discussão muito próxima a análise marxiana sobre a alienação do trabalho e a luta de classes, ao afirmar que:

Todas as culturas se objetivam pela satisfação de uma parte de seus participantes diante de outra parcela, geralmente maior, fortemente oprimida para trabalhar e satisfazer essa parte, sendo “compreensível que as pessoas assim oprimidas desenvolvam uma intensa hostilidade para com uma cultura cuja existência elas tornam possível pelo seu trabalho, mas de cuja riqueza não possuem mais do que uma quota mínima”. O excesso de privação não superado é propulsor de revoltas (CASTRO, 2015, p. 21).

Ele destaca também a necessidade da superação das injustiças e desigualdades provenientes de uma ‘civilização opressora’, tendo tais fatores intrínsecos a sua lógica, sendo as injustiças permanentes e legitimadas [provavelmente por meio das leis e do Estado], possibilitando o retorno à barbárie e à destruição da civilização (CASTRO, 2015). Traz que nem toda crise social gera sintomas de criminalidade, podendo se dar também em formas de protesto com potência transformadora das estruturas sociais, favorecendo um maior desenvolvimento da civilização (CASTRO, 2015).

Quanto aos elementos característicos da cultura moderna, advindo as transformações econômicas e sociais que modificaram as estruturas e o nosso modo de reproduzir a vida, decorreu em um empobrecimento da cultura, diminuindo a sua possibilidade de oferecer elementos de simbolização de angústias e humanização (CASTRO, 2015). As modernizações

do Estado, pela urbanização, agricultura, expansão do sistema educacional, entre outras (intensificadas no período da ditadura militar), foram a sua causa. Nos levaram a práticas culturais repressivas e com isso verifica-se uma mudança no padrão de violência socialmente predominante.

Com o advento da modernização, revela-se “um processo civilizatório que expressa os processos de socialização existentes: aparentemente “prometem” civilizar, mas produzem e legitimam a violência e o assassinato como inseparáveis de sua lógica interna” (CASTRO, 2015, p. 23). Esse elemento dialoga com a ideia de ideologia como falseamento da realidade, pois essa configuração da violência como expressão da alienação é algo intrínseco ao sistema e também necessário para sua perpetuação. Entendendo-a como algo histórico e que se manifesta de determinadas formas conforme a organização social de um tempo e lugar (CASTRO, 2015).

No âmbito da esfera laboral, com a flexibilização do trabalho, surgiram os rituais de seleção, eliminação e sofrimento. Entendidos como novas formas de violência provenientes das novas formas de exploração do modo de produção capitalista, cujo ‘velho’ princípio é o lucro e sua lógica e valores são transmitidos e disseminados pela mídia e a cultura em geral (CASTRO, 2015). O desenvolvimento das forças produtivas, com o princípio do lucro, constituiu um quadro de desemprego enorme, potencializando a exploração do trabalhador e cadenciando na classe o desejo de aniquilação que se desenvolve pela via da competitividade. É formado um exército de reserva de pessoas desempregadas, que passam a trabalhar por longas jornadas, exaustivamente, em péssimas condições e gratuitamente a fim de conseguir um emprego. Um emprego fragilizado, instável que traz um sentimento generalizado de insegurança marcado pela assombração do descarte, ou seja, do retorno ao desemprego (CASTRO, 2015).

Nesse ponto, a utilização do avanço tecnológico passa a ser fundamental na disponibilização do trabalhador para o que se caracteriza por uma jornada móvel e variável, que permite não somente a não contratação de novos empregados, mas a intensificação da exploração do trabalhador por períodos intensos de trabalho pelo menor preço possível, impedindo sua presença na vida familiar e em outros envolvimento sociais (CASTRO, 2015, p. 24).

A estruturação dos *reality shows* são síntese dessa nova forma de exploração e os valores que engendra, são o emblema do grau máximo de suportar e infligir dor ao outro, revela-se “um ideal de Eu de uma cultura marcada pela valorização da violência, do sofrimento, da indiferença frente à dor do outro, do egoísmo, da delação, da competição, da adaptação e da covardia como sinônimos de coragem” (CASTRO, 2015, p. 27).

Nesse sentido, toda forma de violência por meio de humilhação, sofrimento e tortura desses rituais tem uma funcionalidade estrutural e passa a ser ocultada nos valores de flexibilidade e de alta capacidade de adaptação às mudanças, transfigurados como

positivos pela cultura do capitalismo e exaltados como educativos tanto por empresas quanto pela cultura em geral (CASTRO, 2015, p. 27).

A violência é valorizada e seu princípio é reconhecido como positivo e inevitável, sua expressão nas formas de humilhação, competitividade e tortura são fundamentais para o deságue da agressividade e da angústia em nossa sociedade. E isso vai se expressar de diferentes formas na sociedade em geral, e dentro das escolas (CASTRO, 2015).

Portanto, a violência é um elemento estruturante e essencial de produção da existência humana no capitalismo, estando relacionadas com as condições objetivas e materiais de produção e reprodução da vida, ou seja, na esfera do trabalho (produção dos valores de uso à serem consumidos a fim de garantir a existência) e na esfera de continuidade da vida (tanto em relação ao consumo do que já foi produzido na esfera de produção, quanto a elementos essenciais à vida que não são trabalho, como por exemplo educação, amor e sexualidade).

As mediações constitutivas da violência na sociedade refletem dentro da escola. O fracasso escolar é uma expressão da desigualdade em sentido amplo, e indica também a particularidade da escola de gerar e aumentar a desigualdade social, e também a saída pela violência, através dos seus processos de seleção e segregação que lhe são inerentes (CASTRO, 2015). Isso está intrinsecamente relacionado às concepções de Educação adotadas no país, o qual a Escola pública se limitou e se limita ao sentido de tirar crianças e adolescentes da rua. Ao não destinar uma reflexão pedagógica da relevância dos conhecimentos a serem ensinados, do estímulo à criatividade e dos valores aos quais a escola deve se pautar, a escola se centralizou à demanda de preparar de forma rápida para o mercado de trabalho, ou como possibilidade de melhorar as condições de vida e de emprego de forma instrumental (CASTRO, 2015). Assim, houve uma grande perda da qualidade de ensino a qual a escola poderia ter, e em sua contribuição para formação de sujeitos críticos, conscientes e transformadores da estrutura social.

Até mesmo as manifestações de violência que parecem estar restritas a certos grupos, como o bullying aos jovens, se observado suas repetições de forma sintomática, é possível entender os problemas estruturais que os condicionam. Castro (2015), recorre a Zuin (2002) e seus estudos sobre o trote nas universidades, para evidenciar como as ridicularizações e as humilhações, na tentativa de garantir sua superioridade diante dos calouros e a vingança de já terem estado naquela posição, se assemelha à Educação Tradicional e a dureza do professor nas salas de aula. E como tudo isso é correspondente ao trabalho no mundo capitalista “na qual o trabalhador vende seu trabalho para quem detém os meios de produção e, nessa relação, deve se acostumar com as pancadas contínuas, vislumbrando a possibilidade de fazer o mesmo caso ocupe a posição do chefe” (CASTRO, 2015, p. 35), e a essa condição que se refere Paulo Freire

na frase que sintetiza seu pensamento: “quando a Educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”. O procedimento de padronização e uniformização do coletivo presente na lógica de produção, dá origem à tendência de rechaçar e eliminar o diferente, enquanto este não portar a marca uniforme da dor, a qual todos os outros tiveram de suportar nesse processo de integração social (CASTRO, 2015). Há assim, um movimento de intolerância à diferença, e a dor e o sofrimento caracterizam-se como elemento de socialização e identificação entre os oprimidos, formando uma integração sadomasoquista.

Então, apesar da agressividade ser apropriada individualmente pelos sujeitos, existem elementos sociais que a envolvem, alguns deles muito característicos da própria cultura moderna, que a exalta e a supervaloriza. Tais elementos acabam por escoar para dentro da Escola que, de forma simultânea, os reproduz e imprime nos sujeitos características de uma sociabilidade violenta.

O *bullying* é um conceito em que os teóricos/as entendem de diferentes formas, entretanto, tendem a concordar ao defini-lo como um tipo, forma ou manifestação de violência escolar entre pares, ou seja, que engloba mais de uma pessoa, é também um conjunto de atitudes agressivas, ou comportamentos agressivos com caráter intencional, que ocorrem de forma frequente e duradoura, causando danos físicos e psicológicos às vítimas (CASTRO, 2015).

*O bullying* escolar envolve todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que acontecem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima. Suas manifestações envolvem boatos difamatórios, apelidos, discriminação, furto ou danificação de pertences, perseguições, ameaças, agressões físicas, isolamento, exclusão de uma pessoa ou grupo, intimidação, intolerância e desrespeito. (JORGE, 2009 *apud* CASTRO, 2015, p. 46).

Uma tendência recorrente bastante curiosa, é caracterizar um fenômeno denominado como um problema mundial, repetitivo, duradouro e intencional, como um ato que ocorre sem motivo ou razão que o justifique, ou sem motivação aparente. Isso corrobora com o que Castro (2015) relata sobre a preocupação predominante quanto aos estudos sobre *bullying*, absterem-se primordialmente de descrevê-lo, e não identificá-lo e/ou explicá-lo. Denuncia também que por meio desta tendência, oculta-se as causas e impede-se a possibilidade de reflexão, visto que “se por definição já não há explicação para a ocorrência desse efeito, para que perder tempo buscando?”.

Castro (2015) argumenta:

Não é a cultura violenta por incitar um padrão único de beleza, de comportamento, ou em fetichizar o que é considerado padrão de normalidade, ou em fazer predominar a lógica da eliminação do outro por meio das práticas sociais da competição, da seleção e da eliminação, conforme analisa Rodrigues (2012) a respeito da estruturação predominante do trabalho nas novas formas de exploração. Mas são as crianças, adolescentes e jovens em geral, que, “sem motivação aparente”, discriminam sempre

as outras crianças e outros membros da sociedade portadores desses estereótipos e tornam isso um dos maiores problemas mundiais (CASTRO, 2015, p. 81).

Ela evidencia que os estudos sobre *bullying* cresceram exponencialmente a partir da espetacularização midiática, e que costumam recair ao âmbito individual, às vezes associando até mesmo o fenômeno da violência como um transtorno psiquiátrico próprio ao universo da criança e do adolescente (CASTRO, 2015).

[...] o *bullying* aparece predominantemente referido à identidade, à indisciplina, ao mau comportamento, baixo desempenho escolar, incivilidade e descortesia, gravidez na adolescência, personalidade moral, envolvimento em criminalidade, amplo espectro de transtornos psiquiátricos. Assim, esse panorama indica uma mudança na análise da problemática como uma questão social (relacionada à estruturação da sociedade como um todo) para uma questão individual (sobretudo analisada como restrita ao recorte populacional de jovens) que parece acompanhar o desenvolvimento do termo violência escolar para *bullying* (CASTRO, 2015, p. 71)

Dessa forma, os estudos sobre sociedade, às formas de dominação e desigualdades são colocadas como secundárias e abstratas, as análises são feitas através da perspectiva “micro” e a individualização do fenômeno é tomada como central, escondendo suas verdadeiras origens. Isto acaba por exigir um tratamento ou intervenção diferente, frente à essa problemática, que fora de uma perspectiva estrutural, sempre encaminha para um viés de “minimização” dos impactos, indicando indiretamente que a violência não deve ser superada ou rompida, ‘pois por que acabar com a violência se podemos administrá-la?’ (CASTRO, 2015). A realidade então é invertida, o *bullying* é entendido como intrínseco aos alunos e alunas, sendo estes os culpados por toda violência da sociedade, e daí se estende para fora da escola, para o mundo.

A escola é que se converte num problema estrutural, que surge, predominantemente, dos “alunos” (jovens, adolescentes e crianças) “cada vez mais jovens” (CHARLOT, 2002, p.433), e que, “depois de instalada nas escolas de bairros problemáticos”, a violência se estende hoje a outros estabelecimentos (CASTRO, 2015, p. 76).

Castro (2015) expõe o caráter positivista oculto na terminologia do *bullying*, devido aos seus pressupostos de generalização, padronização, saídas individuais e uniformizantes, e pós-moderno, quando desviado a problemática central desigualdade para diversidade ou diferenças individuais e situacionais, portanto, nem a definição da palavra *bullying* é neutra. Informa que o termo *bullying* surge como contraposição aos estudos que entendiam esse fenômeno como uma totalidade, considerando os fatores sociais e psíquicos que os media. E declara:

São abordagens individualizantes, culpabilizantes, em que a aparente “ampliação” de leituras, ao deslocar o estudo da desigualdade para a diferença, acaba por produzir intervenções no sentido da manutenção da desigualdade social, o que as chamadas teorias críticas sobre violência questionam (CASTRO, 2015, p. 99).

Afirma que com a omissão das reais causas dos determinantes estruturais da violência, não é somente o ocultamento que fica em jogo, mas também a legitimação da própria violência. Nos concedendo de bom grado, uma leitura invertida e ideológica da realidade da violência, escondendo o que a gera e a mantém.

É nesse procedimento de apenas citar abstratamente ou secundariamente o que é central que se pode supor o processo de ocultamento das determinações fundamentais do processo, o que permite deslocar e inverter o que é sintoma e lê-lo ideologicamente como causa (CASTRO, 2015, p. 109).

Antunes e Zuin (2008), também realizam uma análise crítica sobre o conceito do *bullying*, considerando por meio da crítica à razão instrumental, também denunciam que tal conceito “pertence a uma ciência pragmática que atende à manutenção da ordem vigente ao invés de colaborar para a emancipação dos indivíduos” (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 33) que ilude ao tentar controlar essa violência por meio dessa classificação e de aconselhamentos, sendo ele um fenômeno há muito tempo conhecido pela humanidade e que mais recentemente ganhou uma nova nomeação. E consideram que esse é um tipo de violência, que se materializa de forma semelhante para fora dos muros escolares, podem estar presentes no trabalho, dentro de casa, nas forças armadas, prisões, condomínios residenciais, clubes e asilos, por exemplo. Além de que também pode ocorrer em ambiente virtual, conhecido comumente como *cyberbullying*.

Portanto, é necessário pensar até que ponto essa tipologia de violência denominada *bullying* possibilita a compreensão sobre a violência – sobretudo – escolar, sem naturalizar ou esconder os determinantes sociais as quais a originam. A fim da transformação da humanidade e das estruturas sociais, e não para adaptação dos indivíduos.

Ao voltarem a ser tratados como naturais passam a exercer seu poder sobre o homem e se tornam mais incontroláveis, pois estão agora mascarados sob o rótulo de ciência. [...] É necessário que se some a eles a análise sociológica das formas de organização e das forças objetivas da sociedade, de modo a, com impulso crítico, interpretar os dados, mostrar suas múltiplas tensões e questionar o sentido social dos fenômenos singulares encontrados como um meio de desencantamento das construções sociológicas que perderam sua relação com a realidade. (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 35).

Ao escantear os aspectos sociais, como as influências familiares, dos colegas, da escola, da comunidade... e naturalizar ou relativizar as relações de desigualdade de poder, como uma possível relação negativa com os familiares e o clima emocional frio dentro de casa, ignora-se as contradições sociais que as produzem. Isso suscita propostas idealistas para “superação” do problema, como a defesa genérica de “educar para paz”, reduzindo todos esses condicionantes a uma prescrição moralista do bom comportamento, ao como se deve agir diante a diferença, respeito à diversidade ou a fraseologia vazia do ditado popular de ‘não se deve fazer com os outros, àquilo que não gostaria que fizessem com você’ (ANTUNES; ZUIN, 2008). Não fazer uma análise radical, ou seja, que busque a raiz dos problemas sociais e da violência, que absorva a dialética entre indivíduo e sociedade, é reforçar um modelo de educação na forma de adestramento, de uma educação que ao invés de possibilitar o desenvolvimento da autonomia, promove a manutenção do *status quo*, da irreflexão, da obediência e do respeito cego à

autoridade. Conserva-se dessa forma o padrão autoritário da cultura e fomenta um modelo tecnicista, acríptico e anti-intelectual de Educação.

A Educação, portanto, deve estar voltada:

para a independência intelectual e pessoal e que, segundo Marcuse (1965/2001), embora amplamente reconhecida como discurso, é em sua face verdadeira um projeto subversivo, pois visa a desmascarar a cultura dominante teoricamente democrática que promove a heteronomia sob o rótulo de autonomia, limitando o pensamento e a experiência ao invés de promover sua ampliação (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 36).

Sendo assim, a função da Educação deve ser a real emancipação dos seres humanos e da sociedade. Para além do ‘mero’ esclarecimento, mas para formação de sujeitos transformadores da realidade concreta, para formação de uma sociedade e de pessoas capazes de praticar sua cidadania, de pessoas prontas para exercer sua humanidade, e não simplesmente de consumidores e mão de obra qualificada.

Existem aspectos culturais (sociais, políticos e econômicos) e individuais acerca da forma-violência *bullying*<sup>5</sup>, tais fatores necessitam ser analisados, problematizados e interpretados em seus próprios contextos, para além de uma menção frívola e desabitada de sentidos e significados. Os fatores individuais estão relacionados ao desenvolvimento da personalidade dos sujeitos referente aos próprios ambientes, e os fatores culturais se referem tanto a sociedade, que se direciona a uma formação limitada de humanidade, quanto a condições objetivas que produzem a violência ‘de uma pessoa para com a outra’. Então, de maneira alguma o *bullying* é apenas uma manifestação de violência infundada de determinações, pelo contrário, o *bullying* se aproxima bastante do conceito de preconceito, principalmente quando observamos os grupos-alvo que mais sofrem – sendo mais frequentemente praticado contra grupos com características físicas, socioeconômicas, de etnia e orientação sexual, específicas (SMITH, 2002 *apud* ANTUNES; ZUIN, 2008) – e os indicativos sobre as função psíquica daqueles considerados como agressores.

O preconceito citado aqui vai além de sua definição dentro do senso comum,<sup>6</sup> pois busca compreender os seus determinantes. Aqui o preconceito é entendido através de uma linha psicanalítica, em que se caracteriza por uma “uma atitude de hostilidade nas relações interpessoais, dirigida contra um grupo inteiro ou contra os indivíduos pertencentes a ele, e que preenche uma função irracional definida dentro da personalidade” (JAHODA; ACKERMAN,

---

<sup>5</sup> Normalmente os praticantes de bullying costumam agir com dois motivos, sendo o primeiro para demonstração de poder e o segundo para conseguir admisão de outros colegas, a expressões mais extremas como consequência do bullying são as de suicídio e os ataques armados à comunidade que resultam em trágicos desfechos (ANTUNES; ZUIN, 2008).

<sup>6</sup> No senso comum o preconceito é entendido como um juízo pré-concebido que normalmente atribui valores pejorativos a algo, alguém ou algum grupo social que lhe é diferente ou “estranho”.

1969, p. 27 *apud* ANTUNES; ZUIN, 2008). É uma manifestação pertencente ao processo de socialização que se apresenta como individual porque corresponde às necessidades individuais, como uma resposta aos conflitos gerados nesse processo de socialização. Processo esse que engendra a internalização da ideologia dominante (ANTUNES; ZUIN, 2008).

Há uma introjeção dos imperativos éticos, normas positivas e negativas que correspondem aos valores sociais de cada local e época, que são internalizados e ao longo da vida e nos torna passivos e suscetíveis à obediência à autoridade, naturalizando as posições de poder e mascarando o viés ideológico que perpassa a realidade. Rouanet (1998) afirma que a crítica a ideologia constitui-se a partir da crítica da própria realidade (*apud* ANTUNES; ZUIN, 2008). Sendo assim, por meio da introjeção da ideologia e de normas e valores positivos não garante o equilíbrio entre os desejos individuais e os imperativos sociais, mas pelo contrário, essa “reconciliação forçada”<sup>7</sup> impele ainda mais o antagonismo entre os desejos do id (os desejos individuais) e as normas da cultura (imperativos sociais), tornando mais insuportável para o ego. A agressividade ‘para com’ o outro é originada como um mecanismo inconsciente de defesa, uma manifestação material do preconceito.

O outro é visto como um sujeito que apesar de estranho ao preconceituoso, é capaz de se realizar-se integralmente como indivíduo, e isso lhe causa angústia, pois este não se sente capaz, então tais comportamentos servem como uma válvula de escape, uma raiva desencadeada contra outro, desamparado, busca chamar atenção. Todavia, isso é uma ilusão, pois o outro está tão culturalmente submetido e incapaz de realizar-se como indivíduo, quanto o sujeito preconceituoso (ANTUNES; ZUIN, 2008).

Dessa maneira o preconceito: “é então um mecanismo por meio do qual o sujeito procura livrar-se dos impulsos que ele não admite como seus, por ter introjetado os valores autoritários da cultura, e que, embora lhe pertençam, os atribui – de maneira fantasiosa – ao outro” (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 37).

Sendo assim, Zuin e Antunes (2008) parecem trabalhar bullying como violência e fazer as críticas do próprio conceito, entendendo-o como algo social e proveniente do sistema capitalista, assim como Castro (2015) em sua tese. Porém, ela se recusa a utilizar esse termo pois epistemologicamente está centrado em um entendimento individualista e fragmentado de violência, que só prejudica o entendimento desse conceito, enquanto Zuin e Antunes aproximam-no do entendimento sobre preconceito.

---

<sup>7</sup> Termo designado pelos teóricos da Escola de Frankfurt.

Iray Carone (2002), também elaborou grandes contribuições sobre o entendimento do preconceito ao aprofundar seus estudos sobre a personalidade autoritária. Estudou através de uma perspectiva dos estudos frankfurtianos sobre o fascismo. Ela traz o fascismo e a personalidade autoritária, como expressão de valores inconscientes determinados pela sociedade e cultura. Na projeção dos preconceitos, há uma tendência de idealizar o grupo e o líder, ao qual se identifica e se sente pertencente, ao mesmo tempo em que elabora qualidades negativas aos grupos com os quais se contra-identifica (CARONE, 2002).

A personalidade autoritária, é o nome que se dá ao conjunto de características do sujeito preconceituoso, isto é, busca-se entender a dinâmica presente na psique do sujeito preconceituoso, dessa forma, as características do objeto do preconceito são menos importantes do que as características do sujeito preconceituoso (CARONE, 2002). Tais características não são inatas aos sujeitos, mas adquiridas ao longo do processo de socialização. A internalização do preconceito depende de motivações irracionais e necessidades inconscientes do sujeito, se compõe por meio de determinações objetivas e subjetivas e funcionam como uma estrutura de personalidade do sujeito, atuando no modo em que este seleciona os estímulos ideológicos que o clima cultural da sua época propicia (CARONE, 2002). Isso significa que a projeção de aspectos negativos nos grupos de contraidentificação exerce um papel importante na economia psíquica do sujeito preconceituoso, ao promover a redução da tensão psíquica, responsabilizando não o preconceituoso, mas a vítima. A escolha dos grupos de contraidentificação será motivada pelo clima político e cultural da época, o que quer dizer que os grupos que irão sofrer os ataques preconceituosos são selecionados a partir do que os interesses dominantes do lugar e época, acharem convenientes.

É importante frisar que há vários tipos de sujeitos autoritários, que variam conforme a tipologia da estrutura de personalidade de cada sujeito. A dinâmica do preconceito é complexa, não deve ser entendida como se fosse apenas uma interpretação errônea ou mal fundamentada da realidade, cercada de estereótipos e que portanto, seria combatida e eliminada com a informação correta, com esclarecimento. Porém, a sustentação do preconceito se encontra na dinâmica psicológica, e não é fácil erradicá-lo com fatos concretos e racionalidade (CARONE, 2002).

No artigo é trazida uma análise histórica de que o fascismo na Europa não ocorreu por causa da atração da propaganda política, mas sim pela identificação da população com os líderes do movimento. Não foi a despolitização do povo que possibilitou a ascensão da extrema-

direita<sup>8</sup>, mas sim a atração que o discurso fascista exercia na estrutura psicológica da sociedade alemã. Seus líderes possuíam a capacidade de externalizar seu inconsciente, sem censura, o que acabava por acionar e mobilizar as forças inconscientes das massas, que apropriavam de tais estímulos por possuírem uma necessidade psicológica de encontrar bodes expiatórios para descarregar a ira e a frustração diante da miséria de suas vidas. Não importava o quão falsa era a narrativa que culpabilizava os judeus e atribuía a inteira responsabilidade dos *status quo*, pois, “a vociferação racista não era um discurso lógico, argumentativo, mas um apelo à irracionalidade, diante do qual era totalmente ineficaz a prova de sua inverdade” (CARONE, 2002, p. 16).

Impotência, paralisia e incapacidade de reagir, comportamento convencional, conformismo, ausência de auto-reflexão, enfim, ausência de aptidão à experiência. Personalidades com tendências autoritárias identificam-se ao poder enquanto tal, independente de seu conteúdo. No fundo dispõe só de um eu fraco, necessitando, para se compensar, da identificação com grandes coletivos e da cobertura proporcionada pelos mesmos (ADORNO, 1995, p. 36).

Na ideologia liberal, se é prometido sermos os determinantes do nosso próprio destino e organizadores da sociedade, porém, isso entra em conflito com as sólidas barreiras impostas pelas condições vigentes. Como o indivíduo não pode romper essas barreiras mediante o pensamento, acabam atribuindo a si mesmos e/ou aos outros a impossibilidade real que é imposta, gerando um sentimento de impotência. Quanto mais submetidas a condições objetivas que causam essa impotência, ou seja, quanto mais desigual e violenta a realidade estão expostas, mais internalizam, naturalizam e reproduzem a opressão (ADORNO, 1995). O que abre terreno para apropriação do discurso autoritário como forma de resolução dos conflitos produzidos pela estrutura.

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam de seu próprio eu. Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade. A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário. Este é reforçado pela insatisfação e pelo ódio, produzidos e reproduzidos pela própria imposição à adaptação. Justamente porque a realidade não cumpre a promessa de autonomia, enfim, a promessa de felicidade que o conceito de democracia afinal assegura, as pessoas tornam-se indiferentes frente à democracia, quando não passam até a odiá-la (ADORNO, 1995, p. 42-43).

---

<sup>8</sup> Os partidos e movimentos de esquerda possibilitaram que os trabalhadores alemães reconhecessem de modo imediato os interesses de classe e exercessem a práxis transformadora, porém ainda sim a ideologia fascista tomou grande proporção (CARONE, 2002).

Crochick (1996) apresenta a ideia de que o preconceito é um produto das relações e conflitos psíquicos conjuntamente com uma estereotipia do pensamento, e portanto, possuem alguns elementos a serem observados. O primeiro desses elementos do preconceito é a atribuição de falsas características e comportamentos dados como inerentes ao objeto de preconceito, distorcendo a percepção e o entendimento da realidade. O preconceituoso, portanto, atribui ao objeto de preconceito, características que ele rejeita em si mesmo. Outro elemento é a generalização de supostas características, a todos os indivíduos de determinado grupo, e nem mesmo a experiência pessoal é capaz de desfazer esse preconceito, assim como não foi necessário haver contato com o objeto de preconceito para desenvolvê-lo (CROCHICK, 1996). O que é possível aferir é que a sensibilidade e a reflexão possibilitadas na experiência com o objeto, ficam suspensas, dando lugar para que o estereótipo se mantenha e tal experiência seja deformada.

Toda experiência se dá por meio de conteúdos pré-formulados, porém, tais ideias são reformuladas conforme a experiência com o objeto traz novos conceitos. Isso não ocorre quando existem conflitos psíquicos que “necessitam” de uma manutenção rígida e fechada da realidade externa, a fim de manter intacta suas concepções já formuladas (CROCHICK, 1996).

O preconceito e os estereótipos, têm sua formação numa dimensão coletiva, pois além de se apresentarem de forma igual em diferentes indivíduos, são produto de representações culturais diluídos com hostilidade contra determinados povos, povos esses que ocuparam ou ocupam lugares inferiores dentro da hierarquia social de trabalho. Nesse sentido, é interessante observarmos que a valorização e a desvalorização de papéis sociais cumprem uma função importante dentro da manutenção da ordem social, em uma sociedade que necessita de um poder desigual entre os seres humanos frente à natureza e frente aos outros homens, ou seja, a existência do preconceito e a subjugação de pessoas pelos seus iguais, é necessária para conservação da ordem e perpetuação do *status quo* (CROCHICK, 1996).

Seria necessário então, tornar consciente os mecanismos que provocam os preconceitos “a elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua auto-consciência e, por esta via, também o seu eu” (ADORNO, 1995, p. 47). A Escola e a Educação, portanto, teriam papel fundamental no processo de desbarbarização da humanidade<sup>9</sup>, barbárie essa que se encontra no próprio princípio civilizatório. “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 120). É necessário desenvolver uma Educação que emancipe,

---

<sup>9</sup> Barbárie refere-se ao extremismo, ao preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura (ADORNO, 1995, p. 116)

porque não somos formados para saber lidar com a liberdade, justamente o contrário, a Escola e as demais instituições nos formam para servir e obedecer, sendo assim o controle e ser controlado é uma necessidade psíquica internalizada por aqueles que não conseguem ter autonomia. As instituições militares, o autoritarismo, o fanatismo, o conservadorismo e demais ideologias, direcionam então um amparo quanto a esses anseios, abrindo margem para essa personalidade agressiva. “Em cada situação em que a consciência é mutilada, isto se reflete sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não-livre e que é propícia à violência” (ADORNO, 1995, p. 125-126).

Adorno (1995) afirma que a perpetuação da barbárie na Educação e na cultura é mediada essencialmente pelo princípio da autoridade, e por isso, uma dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida – principalmente na primeira infância – é um dos pressupostos mais importantes para a desbarbarização. É necessário construir manifestações de autoridade conscientes, que sobretudo, possibilitem momentos de transparência, inclusive para criança, a fim de não originar esse princípio da violência e obediência cega, manifestações de autoridade que assumem um outro significado.

Diante do exposto, a cultura e a educação possuem um papel fundamental no processo de transformação do sujeito e superação do princípio da violência, ou das pulsões agressivas, mediante a destinação da energia psíquica para atividades socialmente valorizadas e que possibilitem a humanização mediante reconhecimento de si e do outro no processo de produção da sociedade. O próximo capítulo tratará da constituição da Educação Física como campo do conhecimento e, portanto, importante elemento das práticas educacionais e culturais, cujo potencial de “desbarbarização” da sociedade será discutido a partir dos condicionantes históricos e sociais que produziram o campo.

### **CAPÍTULO III: A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CONTEÚDO ESCOLAR NO BRASIL: INSTITUCIONALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA COMO IDEOLOGIA**

Assim como outras áreas do conhecimento, a Educação Física também contém uma profunda disputa de concepções, que serviram para fortalecer os interesses socioeconômicos em diferentes épocas e lugares. É possível afirmar que a Educação Física tem sido instrumentalizada para servir a projetos – de caráter político – que nem sempre buscam o acesso e a garantia de melhores condições de existência para todos. Ao contrário, constantemente é utilizada como um poderoso aparato ideológico de manipulação para que as pessoas continuem

alienadas e impotentes diante das necessárias ‘verdadeiras’ transformações no seio da sociedade (MEDINA, 2010 *apud* CASTELLANI FILHO, 2010). Vista disso, irei recorrer a teóricos da Educação Física como Lino Castellani Filho, Heraldo Simões Ferreira e José Jackson Coelho Sampaio, que destinaram seus estudos para compreender a história da Educação Física, especialmente no Brasil, a fim de pensar os diferentes objetivos a qual esse campo esteve atrelado.

A Educação Física foi efetivamente implementada nas escolas brasileiras em 1851, pela Reforma Couto Ferraz, e em 1882, através das reformas realizadas por Rui Barbosa, foi recomendada a ginástica como prática obrigatória. Porém, somente em 1920 os estados brasileiros começaram a incluir a disciplina em suas reformas educacionais (FERREIRA; SAMPAIO, 2013). É importante destacar que, nesses períodos, essa disciplina não era orientada com um trato pedagógico.

Ferreira e Sampaio (2013) ressaltam a particularidade da Educação Física ser um campo do conhecimento que se localiza na área da Saúde e também na área da Educação, e, recorrendo à Ghirdelli (1998), explicam que no Brasil ela apresenta concepções históricas e pode ser dividida em cinco tendências: Higienista (até 1930), Militarista (de 1930 a 1945), Pedagogicista (1945 a 1964), Competitivista (1964 a 1985) e a Educação Física Popular (1985 até a atual segunda década do século XXI), que por sua vez se divide em várias abordagens<sup>10</sup>. Já Lino Castellani Filho (2010), coloca três grandes tendências da Educação Física que ainda estão em disputa, uma que se apresenta na sua biologização, outra que se percebe na sua psicopedagogização, e a última que se fundamenta na concepção histórico-crítica, a fim de constituí-la como uma proposta de pedagogia sedimentada.

É necessário entender os significantes relativos às tendências que permeiam a Educação Física, os papéis adotados por esse campo do conhecimento ao longo do tempo e que ainda estão em disputa nas duas primeiras décadas do século XXI, papéis esses que foram alterados conforme os elementos conjunturais e estruturais em cada momento. A instrumentalização da Educação Física como ideologia, ou seja, sua função voltada para a realização dos interesses [das classes] dominantes se deu em problemáticas como a estereotipação do comportamento masculino e feminino, a concretização de uma identidade moral e cívica brasileira, o fortalecimento dos valores eugenistas de raça, como também uma perspectiva intencionada ao

---

<sup>10</sup> Os autores colocam que: Tendências da Educação Física estão relacionadas com os períodos históricos do Brasil. Suas características estão acompanhadas do contexto sócio-cultural que o país atravessa. Enquanto as Abordagens da Educação Física são entendimentos da Educação Física por autores, ou grupo de autores, onde cada qual procura explicar os conteúdos, sistemas e métodos da disciplina dentro de sua própria experiência teórica e prática (FERREIRA; SAMPAIO, 2013 - notas de rodapé).

adestramento físico, coube a ela também cuidar da recuperação e manutenção da exploração da força de trabalho e, finalmente, através do seu caráter lúdico-esportivo, propiciou um esvaziamento de pautas políticas e amortização dos conflitos de classe (CASTELLANI FILHO, 2010). Formas de violências institucionalizadas pela Educação Física, profundamente marcadas na história desse campo de conhecimento, que a acompanham ao longo de vários períodos no propósito de doutrinar corpos, esses classificados como mercadorias, e com o objetivo de atender interesses da ordem burguesa.

Dizem que a Educação Física é “filha de uma médica com mania de limpeza e um militar com mania de grandeza”. Essa frase parece ilustrar bem as origens da Educação Física ao tentar se afirmar como área do conhecimento, sendo conduzida por concepções de mundo muito particulares e que deixaram marcas em como ainda se costuma entendê-la. A Tendência Higienista perdurou quando a Educação Física foi efetivada na Escola, em 1851, até a década de 1930. Esta tendência foi bastante influenciada pela medicina e pela eugenia, e tinha como preocupação principal os hábitos de higiene e saúde, valorizando tanto o desenvolvimento físico quanto o moral, a partir do exercício. No intuito de se firmar como ciência, os saberes e práticas da Educação Física passaram a sofrer influências da área médica, especialmente da biomedicina e dos saberes relacionados ao corpo (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

Possuía como característica a utilização da ginástica calistênica, os professores eram da área médica, não havia interação entre alunos e professor, os mais fracos e doentes eram excluídos das aulas e não havia nenhuma interação com as questões pedagógicas da escola (FERREIRA; SAMPAIO, 2013, p. 2).

Devido ao contexto da época, com os grandes índices de proliferação de doenças, a elite daquele período, por temer contaminações, possuía muito interesse no tema da saúde. Dessa forma, utilizou a Educação Física como um meio de doutrinar as classes mais baixas, no sentido de fiscalizar e promover a assepsia corporal (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

Tal fiscalização era realizada no início das aulas quando era realizada a inspeção, momento em que os alunos deveriam mostrar aos professores a limpeza corporal – unhas, cabelos, pescoço, braços e pernas. Alunos com qualquer tipo de doença eram eliminados das aulas, aqueles que estivessem demonstrando qualquer tipo de impureza – roupa suja, unhas a fazer, etc., eram sumariamente excluídos. As blusas do uniforme da prática de Educação Física deveriam ser brancas, fato até hoje usualmente corriqueiro nas aulas da disciplina, tal cor foi admitida por representar a pureza e a limpeza (FERREIRA; SAMPAIO, 2013, p. 2-3).

Alguns teóricos consideram que esse modelo eugênico, higienista e biologicista de encarar a Saúde foi o que preparou o terreno para formação da pedagogia da Educação Física escolar, que primordialmente se baseava na apologia ao estilo de vida ativo adquirido pela exercitação mecânica, enquanto reforçava valores estéticos a respeito da aparência física e produzia sentimentos de culpa naqueles que não enquadravam aos padrões exaltados. Com essa

ideia estabelecida pela instituição médica, a Educação Física começou a ser compreendida como sinônimo de saúde e criação de hábitos higiênicos que afastasse a população da contaminação por doenças e outros agravos, tinha como objetivo “assegurar a saúde e o vigor dos corpos, aumentar a reprodução e a longevidade dos indivíduos, incrementar a população do país e melhorar os costumes privados e a moral pública” (COSTA, 1983 *apud* CASTELLANI FILHO, 2010, p. 32), ao mesmo tempo se radicalizava para o caminho da eugenia, que significa nada mais que a ideologia supremacista do melhoramento da raça<sup>11</sup> (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

Por mais que no âmbito escolar essa perspectiva tenha perdido força, pois elementos como a busca por indivíduos fortes, preocupação com os aspectos posturais, influência médica e a boa aparência não faziam mais parte dos programas de Educação Física, ainda sim, no século XXI, persiste um processo de medicalização da Educação Física. A tendência higienista encerrou seu ciclo, em 1930, quando o cenário geopolítico mundial se encontrava em uma nova fase e, portanto, “a Educação Física<sup>12</sup>” teve seu foco remodelado, passando de um mundo antes preocupado com o desenvolvimento da medicina, para um mundo centrado nas questões da guerra (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

Apesar de Castellani Filho (2010), afirmar que a história da Educação Física no Brasil, pode ser confundida com a história dos militares<sup>13</sup> (p. 25-26), devido a essa própria instituição trazer e popularizar essa área do conhecimento no país, a Tendência Militarista surgiu tempos depois, mantendo-se do ano de 1930 até 1945.

Acredito ser sempre pertinente ressaltar a história do contraditório, violento, repressivo e permanente<sup>14</sup> papel da instituição militar na contenção das revoltas populares e na manutenção da ordem vigente, uma barbárie ininterrupta manifestada “ora aparente, ora disfarçada”. Essa tendência demonstra a sutileza a qual tal aparato estatal dominou e (de)formou mentes e corpos a fim de garantir a conservação dos *status quo*.

A tendência militarista também era totalmente biologicista, e expressava que os professores entendiam os alunos como algo semelhante a uma massa homogênea. Substituindo a relação professor-aluno, outrora figurada por médico-paciente (no higienismo), agora

---

<sup>11</sup> Hoje considerada uma pseudociência, a Eugenia, também conhecida como racismo científico, era sustentada a partir de uma visão positivista de se explicar as relações étnico-raciais e buscava naturalizar e justificar a opressão contra os povos racializados (os não brancos).

<sup>12</sup> Mais precisamente as elites dominantes.

<sup>13</sup> Devido a uma grande série de medidas e situações, e também fatores como a marcante presença dos militares na formação dos primeiros professores de Educação Física. Ver mais em Educação Física no Brasil: A história que não se conta (CASTELLANI FILHO, 2010, p. 26).

<sup>14</sup> Essa função nunca mudou desde o seu surgimento e é a mesma em todos os lugares do mundo.

vigorada como sargento-recruta. Devido a implementação do Estado Novo, na década de 30, a Escola passou a sofrer modificações nos seus currículos, e para os professores de Educação Física, foi destinada a filosofia da militarização, em que se institucionalizou os corpos dos alunos – preparando-os para guerra – e renegara o aspecto educacional da prática (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

Havia a necessidade de preparar futuros jovens para possíveis envios de tropas à guerra, assim o governo brasileiro encara a Educação Física como um meio de treinamento para os alunos. As aulas passam a ser ministradas, em sua maioria, por militares. Exercícios como polichinelo, abdominal, flexão de braço, corridas, defesa pessoal, instruções militares e ginásticas passam a configurar como conteúdos da Educação Física escolar (FERREIRA; SAMPAIO, 2013, p. 4).

A partir dessa nova relação de ensino-aprendizagem, não havia possibilidade para diálogo. Com a ascensão da ideologia fascista e nazista, crescentes na Europa, a Educação Física começou a se apropriar de características como valores morais essenciais da família (CASTELLANI FILHO, 2010), o nacionalismo exacerbado, reproduzidos fortemente através de hinos e canções de amor à pátria, até mesmo a preocupação com a idealização da “limpeza racial”, o racismo, culto ao belo e a exclusão dos considerados inferiores (os mais fracos e incapazes) em detrimento da seleção dos melhores. Essas se tornaram violências frequentes nas sessões de Educação Física (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

Em contrapartida, as mulheres começaram a ser incluídas de forma mais forte nas aulas, porém separadas dos homens, seus exercícios consistiam em uma ginástica menos rigorosa que a dos homens, voltado à saúde das mulheres com finalidade de preparar as alunas para uma boa gestação. Portanto, estava exclusivamente preocupada em formar futuras mães, sustentado no pensamento de que “para o nascimento de brasileiros puros e saudáveis, é necessário haver mães saudáveis” (FERREIRA; SAMPAIO, 2013, p. 4).

O fim da guerra, em 1945, desencadeou também o início da construção de “um novo mundo”, e junto a isso a Educação Física no Brasil tendeu a se reorganizar conforme preceitos da cultura ocidental, substancialmente, o modelo estadunidense, um dos países vencedores da Segunda Guerra que teve uma eficiente propaganda de massificação da ideologia liberal dominante (FERREIRA; SAMPAIO, 2013). Como nos Estados Unidos, o Brasil começou a recorrer aos elementos dos jogos e brincadeiras, ginásticas, lutas e esportes, havendo no campo da atividade física um investimento em programas de exercício físico e formação de atletas.

Nesse período, foi se desenvolvendo no Brasil a tendência conhecida como Tendência Pedagogicista (também conhecida como biopsicossocial), que permeou de 1945 até o ano de 1964. Com o crescimento da Escola pública e impulsos da ideologia desenvolvimentista,

pregada no governo de Juscelino Kubitschek, a Educação Física passa pela primeira vez a integrar nas questões pedagógicas da escola.

(...) a Educação Física passa a ser o centro vivo da escola, responde a preparação de alunos para festas, torneios, desfiles, formação de bandas musicais, entre outras. A participação dos alunos é mais inclusiva. Pela primeira vez a Saúde passa a ser discutida de forma teórica e assuntos como primeiros socorros, higiene, prevenção de doenças e alimentação saudável são incorporados às aulas de Educação Física. Entretanto, no período ainda não se notava uma preocupação com a Saúde Coletiva, e sim individual. Não havia discussões sobre lazer, moradia, emprego e saneamento, condições básicas para a saúde, na visão da Saúde Coletiva (FERREIRA; SAMPAIO, 2013, p. 5).

Na década de 60, houve uma explosão do modelo *american way of life* (estilo de vida americano), o que influenciou fortemente essa tendência a incorporar padrões de culto ao corpo de forma consumista. Em contrapartida, a tendência Pedagógica foi inspirada no discurso liberal da Escola Nova, e buscou efetivar um caráter mais educacional da Educação Física, reconhecendo a disciplina como um meio de educação, “pois advogava no sentido de explicar que o homem, para ser instruído de forma integral, deveria não somente ser educado cognitivamente e afetivamente, mas também no campo físico” (FERREIRA; SAMPAIO, 2013, p. 5). Esse elemento proporcionou a superação dos métodos mecânicos da prática. Finalmente, a partir dessa tendência, o intercâmbio ensino-aprendizagem foi estabelecido de fato pela relação professor-aluno.

A discussão teórica educacional do campo da Educação Física, parecia caminhar a passos largos, em caminho a uma boa utilização dos seus métodos, porém um empecilho conhecido como Ditadura Militar lhe proporcionou uma vertiginosa queda de volta ao biologicismo. Devido a uma série de elementos característicos da conjuntura da época, em 1º de Abril de 1964, no Brasil, os militares deram um golpe e tomaram o poder, e então instalaram um governo ultra reacionário que perseguia e punia seus opositores (ou quem era considerado um) com cadeia, exílio ou morte. Houve também uma intensa institucionalização da censura e fiscalização de órgãos como sindicatos, partidos políticos e entidades estudantis (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

Conforme o país obtinha resultados expressivos no esporte – como por exemplo o tricampeonato da seleção brasileira de futebol, em 1970, no México – e o governo percebendo que a atenção direcionada às disputas, afastava a população das discussões políticas, os militares foram estabelecendo medidas para que isso fosse ampliado. Patrocinava festas públicas e incentivava vigorosamente a prática esportiva, com o discurso de descobrir novos talentos e transformar o Brasil numa potência olímpica, enquanto na prática usava do esporte como cortina de fumaça (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

Para atingir esse objetivo, percebem a Escola como um bom recinto para prática esportiva, e então a Educação Física virou o alvo perfeito. Sua perspectiva que se começava a se orientar ao avanço como meio educativo, pegou a contramão e retornou ao biologicismo. “Os professores agora deveriam deixar de lado os aspectos sociais, educativos e afetivos e se preocupar somente com o rendimento e o aprimoramento das habilidades esportivas” (FERREIRA, 2009 apud FERREIRA; SAMPAIO, 2013, p. 6). A Educação Física se tornou sinônimo de esportes, e com a competição se tornando o objetivo do processo, há assim uma exclusão generalizada daqueles que não possuem grandes habilidades. Essa tendência ficou conhecida como Tendência Esportivista, compreendendo o período de 1964 até 1985, e a relação configurada nas aulas, dessa vez era a de técnico-atleta (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

Também conhecida como tendência Competitivista, Mecanicista ou Tecnicista, a tendência Esportivista ainda hoje é muito representativa na área da Educação Física Escolar. Seus métodos, conteúdos, formas e meios se resumem, como o nome já informa, à prática esportiva, com todas as suas normas, técnicas, táticas e busca de performances. Talvez esta seja a tendência que mais raízes deixou na prática da Educação Física Escolar (FERREIRA, 2009 apud FERREIRA; SAMPAIO, 2013, p. 6).

A divergência de posicionamentos dentro das forças armadas, dividindo se em duas fileiras, em que uma ala radical se posicionava contra a abertura do retorno à democracia – por temerem serem responsabilizados pelos crimes cometidos na ditadura –, e outra ala favorável ao retorno, que cada vez ganhava mais adesão, – além de outros elementos como o aprofundamento da crise econômica provocada pelos militares – trouxe um desgaste para opção autoritária. Dessa forma, os militares vão perdendo apoio, dentro das próprias forças armadas, para continuarem no poder. Em contrapartida, os movimentos democráticos [lê-se: contra-hegemônicos] começaram a se fortalecer, o mais conhecido foram as Diretas Já, que se efetivou na reconquista de eleições diretas para o cargo de presidente. O Brasil além de não se tornar uma potência olímpica, conquistou resultados muito pífios nas competições internacionais, porém, com a retomada da ‘dita cuja’ democracia [liberal], a Educação Física penetra na era da Tendência Popular (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

Todas as esferas sociais, na década de 80, fervilham com o fim de um nefasto período na história do país, abrindo margem para uma nova forma de se entender, organizar e influenciar a realidade concreta. O campo da Educação Física começa a ser dominado pelos ascendentes anseios operários, e conceitos como inclusão, participação, cooperação, afetividade, lazer e qualidade de vida passam a vigorar nos debates da disciplina, e o aluno passa a se tornar parte do processo, sendo ouvido, podendo sugerir e criticar. Dessa forma, “a força do biologicismo, tão presente em outras tendências da Educação Física, parece declinar. Lesões, traumas,

estresse, e uso de drogas para aumentar o rendimento direcionam a atenção da população para os efeitos do esportivismo e de sua busca pelo alto rendimento” (FERREIRA; SAMPAIO, 2013, p.7).

Por conta de todas essas grandes mudanças, a Educação Física entra numa crise epistemológica, abandonando seu discurso legitimador de “exercitar-se para...”, que esteve ligado ao longo das tendências as questões de: assepsia corporal; produzir futuros soldados ou para necessidade de produzir novos atletas (FERREIRA; SAMPAIO, 2013), e recai em uma zona de não-lugar, em que se entende entre o “não mais” e o “ainda não”. Busca a superação da sua história problemática, negando a reprodução daqueles elementos opressivos, ao mesmo tempo em que busca maneiras de se encontrar na construção e efetivação de um novo modo de legitimação no espaço escolar (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Tal crise levantou perguntas sobre a questão do que legitimaria seu papel como componente curricular. Era procurado justificar a necessidade dela como componente curricular, e coisas como quais eram os objetivos e conteúdos da Educação Física, de que forma deveriam ser sistematizados ao longo dos diferentes níveis de ensino, como deveriam ser ensinados e de que maneira deveria ser avaliado seu ensino (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Assim surgem as abordagens da Educação Física.

Darido (2003) explica que a partir da década de 80, é iniciado um amplo debate sobre os pressupostos e a especificidade da Educação Física. Como resultados surgem várias abordagens pedagógicas para a área, como as abordagens Psicomotora, Desenvolvimentista, Construtivista, Saúde Renovada, Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, entre outras. A Educação Física passa então a realizar importantes mudanças em sua estrutura: reformulação curricular, conteúdos desenvolvidos para a escola, reflexões críticas acerca da falta de ideologia na área, entre outras (RAMOS; FERREIRA, 2000). Tais discussões fazem surgir um novo cenário, marcado pela ruptura com o biologicismo reinante (FERREIRA; SAMPAIO, 2013, p. 7-8).

Segundo Darido (2003) as principais abordagens da Educação Física escolar se dividem em: Psicomotricidade; Construtivismo; Desenvolvimentismo; Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória; Saúde Renovada e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – (*apud* FERREIRA; SAMPAIO, 2013, p. 7), cujas concepções permanecem atuais, fundamentando propostas educacionais no século XXI.

O primeiro movimento a se articular como abordagem foi a Psicomotricidade, através dos conhecimentos de ordem psicológica, seus princípios vão além da ordem biológica e do rendimento corporal, visando o desenvolvimento integral do aluno, buscando estimular os aspectos motores, cognitivos e afetivos (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

Seu grande difusor foi o francês Le Boulch (1986) que preconizava a educação psicomotora através de movimentos espontâneos com o intuito de favorecer a imagem do corpo, para o autor citado, o núcleo central da personalidade. A Psicomotricidade busca desenvolver fatores como a noção de corpo, tonicidade, equilíbrio, estrutura

espaço-temporal, lateralidade, coordenação motora global e coordenação fina (FERREIRA; SAMPAIO, 2013, p. 8).

O Construtivismo foi outra abordagem que ganhou muito destaque, assim como na Psicomotricidade, nele também há uma grande valorização dos aspectos psicológicos, afetivos e cognitivos no desenvolvimento do corpo humano. Como essa abordagem se baseia no construtivismo de Piaget, o entendimento que se tem na construção do conhecimento está relacionado com a relação sujeito-mundo (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

Freire [João Batista] (1991) pode ser considerado como o responsável pela introdução desta abordagem na Educação Física Escolar. Seu livro Educação de Corpo Inteiro (1991) é considerado uma obra de referência no contexto construtivista. Para o autor, a criança é uma especialista no jogo, no brincar e no brinquedo; possui um conhecimento prévio que deve ser respeitado e considera o erro como um processo para a aprendizagem (FERREIRA; SAMPAIO, 2013, p. 8).

A abordagem Desenvolvimentista possui um cunho biologicista muito forte. Seu trato está com o desenvolvimento das habilidades motoras básicas, estando dividida nas categorias de locomoção (correr, saltar, rolar), estabilidade (equilibrar) e manipulação (arremessar, chutar, pegar), (FERREIRA; SAMPAIO, 2013). “No Brasil, Go Tani (1988) é o representante desta abordagem. O autor explica que a Educação Física deve se preocupar com o crescimento e desenvolvimento motor, pois para esta abordagem defende que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física” (FERREIRA; SAMPAIO, 2013, p. 9).

Voltadas mais para área da Saúde, mas ainda em âmbito escolar, duas tendências que se destacam são a Saúde Renovada e as PCN's. Os principais teóricos da primeira abordagem são Nahas (1997) e Guedes e Guedes (1996) que buscaram ampliar os conceitos da Tendência Higienista. Ainda dentro de uma perspectiva biológica de Educação Física não se afastam das questões socioculturais, destacando-as como um importante instrumento para promoção da saúde individual dos alunos. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) foi uma abordagem elaborada através de pesquisadores de várias áreas, dentre esses, também da Educação Física. Buscam atrelar um conceito de saúde que supere o paradigma biológico e informativo, entendendo saúde através dos seus aspectos sociais, econômicos, culturais, afetivos e psicológicos; levando em consideração os princípios de inclusão, as dimensões de conteúdo atitudinal, conceitual e procedimental, e, os temas transversais. É um modelo que visa “educar para a saúde”, no que se refere aos hábitos e atitudes de vida, entendendo os fatores biológicos, mas também defendendo a saúde como fenômeno social, se aproximando da compreensão ligada à saúde coletiva (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

Surgem também as abordagens Críticas (ou progressivas), dentre elas se destacam a abordagem Crítico-Superadora e a Crítico-Emancipatória, que se opõe ao tecnicismo presente

na Educação Física escolar. Essas encaminham esse campo em direção a perspectiva marxista, o que acabava por exigir do professor uma visão da realidade de forma politizada. Por meio disso, é procurado combater a alienação dos alunos e defendem uma postura de superação das injustiças sociais, econômicas e políticas (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

O livro, representativo da abordagem Crítico-superadora, Metodologia do Ensino da Educação Física, publicado por um Coletivo de Autores (1992), instiga a reflexão sobre questões de poder, interesse, esforço e contestação. Analisa que não se deve apenas explicar como ensinar, mas sobretudo, como se adquire conhecimento, e dentro deste contexto, respeita os aspectos sócio-culturais dos alunos. Sugere que os conteúdos da Educação Física Escolar devem considerar a realidade dos operários. Nesta abordagem a disciplina é tida como um tipo de conhecimento que trata da cultura corporal (DARIDO, 2001). A abordagem Crítico-emancipatória possui como principal autor Kunz (1994). Segue as diretrizes da Escola de Frankfurt e busca um ensino, através da Educação Física, de libertação de falsas ilusões, interesses e desejos criados por uma mídia com interesses capitalistas (DARIDO, 2001 *apud* FERREIRA; SAMPAIO, 2013, p. 9).

Como é possível identificar, a Educação Física é um objeto que se encontra em constante disputa teórica e epistemológica, principalmente nas áreas da Saúde e da Educação, o que revela disputas políticas em torno da área. Disputas que ao longo do tempo se demonstraram efetivamente entrelaçadas com concepções de mundo retrógradas, instigando a violência e fortalecendo discursos preconceituosos e excludentes. Porém, sob a luz das abordagens críticas da Educação e da Educação Física, a qual irei aprofundar no próximo capítulo, proponho articular uma proposta de educação transformadora que seja capaz de modificar tais relações de opressão, constituídas no berço da Educação Física e que se reproduzem nas escolas.

#### **CAPÍTULO IV: EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO: DE PINTORES A PESSOAS QUE TAMBÉM PINTAM**

Como foi exposto ao longo dos capítulos, só é possível conseguir grandes conquistas para o avanço de uma formação humana, mediante o “despotismo da burguesia” e a instauração de um novo modelo de sociedade, uma sociedade sem classes. Todavia, considero necessário entendermos como nossa Educação chegou na situação em que se encontra, e para isso, irei recorrer ao artigo “O Dualismo Perverso da Escola Pública: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”, de José Carlos Libâneo, para entender melhor sobre.

Os educadores e educadoras brasileiros lutam por diversas pautas acerca da Educação no Brasil, como por exemplo a universalização do acesso e permanência dos estudantes, ensino e educação de qualidade, atendimento às diferenças sociais e culturais, a formação para a

cidadania crítica, entre outros, o fato é que não é recente o quadro sombrio em que se encontra a Escola pública. A deterioração e ineficácia quanto aos seus objetivos e formas de funcionamento (LIBÂNEO, 2012), visto que há necessidade de ampliar os recursos financeiros destinados a todas as modalidades de ensino, salário, condições de trabalho e de formação dos professores.

Diante dos problemas, circulam concepções distintas sobre qual seria a função da Escola. Libâneo (2012) aponta que, dentre essas variedades de propostas sobre as funções da escola, predominantemente há uma tendência em que se distinguem a função da Escola de ricos e pobres, naturalizando a precarização do ensino público em detrimento do ensino mercadorizado, que ele aponta como “dualismo da Escola brasileira”:

O dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Portanto, a Escola para os filhos dos pobres possui uma retórica de cidadania e participação, enquanto a para os filhos dos ricos é centrada na aprendizagem e nas tecnologias. A Escola para o acolhimento social teve sua origem na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, e em outros documentos produzidos sobre patrocínio do Banco Mundial (LIBÂNEO, 2012). Ela surge como uma ‘superação’ para a Escola tradicional que já estava sendo entendida como um modelo de educação já ultrapassado, incapaz de suprir as ‘novas necessidades’ sociais e pedagógicas.

O insucesso da Escola tradicional decorreria de seu modo de funcionar, pois ela está organizada com base em conteúdos livrescos, exames e provas, reprovações e relações autoritárias. Busca-se, então, outro tipo de Escola, abrindo espaços e tempos que venham atender às necessidades básicas de aprendizagem (LIBÂNEO, 2012, p. 17).

Esse novo modelo prezaria por ações socioeducativas mais amplas, capazes de atender às diferenças e integrar a todos, possibilitando a chamada *educação inclusiva*. Demonstrando possuir uma premissa pedagógica humanitária a Escola modificaria sua estrutura interna, se adaptando melhor aos contextos da comunidade escolar, que considerasse as diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, das diferenças sociais e culturais, que houvesse uma flexibilização das práticas de avaliação escolar e pusesse um clima de convivência (LIBÂNEO, 2012). Tal concepção de Escola, destinada à integração social, foi formulada na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, e aparenta ser muito atraente, caso não seja vista de forma crítica e contextualizada.

No documento são definidas estratégias na direção de uma Educação para Todos, como:

a) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos; b) universalizar o acesso à educação básica como base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes; b) concentrar a atenção na aprendizagem necessária à sobrevivência; c) ampliar os meios e o raio de ação da Educação básica; d) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e) fortalecer alianças (autoridades públicas, professores, órgãos educacionais e demais órgãos de governo, organizações governamentais e não governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias) (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

Porém, Libâneo (2012) afirma ser necessário examinar essas propostas com base nas políticas globais definidas pelos organismos internacionais para países pobres (BIRD, PNUD, BID, UNESCO, UNICEF)<sup>15</sup>, a fim de obter um significado contextualizado dessas propostas. Do ano da Declaração, em 1990, para os anos seguintes, houve avaliações e revisões dessas propostas originalmente formuladas, “atualizações” feitas pelos órgãos internacionais e países envolvidos, que acabaram por “encolher” a amplitude das propostas originais.

Tal encolhimento deu-se para adequar-se à visão economicista do Banco Mundial, o patrocinador das conferências mundiais. Desse modo, a visão ampliada de educação converteu-se em uma visão encolhida, ou seja: a) de educação para todos, para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas, para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar) (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

Distorcendo totalmente o sentido de Educação originalmente proposto, a favor dos interesses do mercado internacional. A aprendizagem tornou-se “numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento” (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

Ao apresentar a educação como necessidade, fica reduzida a uma simples pulsão natural, perdendo seu caráter de acontecimento cultural em que intervém o pensamento, a linguagem, a inteligência, os saberes. A educação deixa de ser, assim, um assunto da cultura para ser um serviço desprovido de política e da história, reduzindo seu papel à aquisição de competências de aprendizagem (MARTÍNEZ BOOM, 2004 *apud* LIBÂNEO, 2012, p. 19).

Em síntese, a política do Banco Mundial para as escolas de países empobrecidos, assume duas características pedagógicas, que é o atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem, e se tornar um espaço de convivência e acolhimento social, tornando os objetivos assistenciais sobrepostos aos objetivos de aprendizagem (LIBÂNEO, 2012).

(...) a Escola passa a assumir as seguintes características: a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho (como um kit de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar) (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

---

<sup>15</sup> Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Assim como para os alunos, também para os professores é oferecido – goela abaixo – esse kit de sobrevivência, nesse caso docente, contendo treinamento de métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD... estimada por uma formação acelerada de um professor tarefeiro, a fim de abaixar os custos do pacote de formação/capacitação/salário (LIBÂNEO, 2012). “O que as políticas educacionais pós-Jomtien promovidas e mantidas pelo Banco Mundial escondem, portanto, é o que diversos pesquisadores chamam de *educação para a reestruturação capitalista*, ou *educação para a sociabilidade capitalista* (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

No Brasil, em específico, essas políticas chegaram conjuntamente com a efetivação do neoliberalismo e com a reforma educativa brasileira, ainda no Governo de Itamar Franco, através do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que nada mais é que uma releitura da Declaração de Jomtien. Essa proposta economicista e tecnicista, ganhou mais concretude durante o Governo de FHC, quando foi implementada a maior parte dessas medidas<sup>16</sup>, e foram absorvidas, reproduzidas e novas foram elaboradas no Governo Lula<sup>17</sup> (LIBÂNEO, 2012). Através de tais medidas, a Escola foi cada vez mais cooptada pelos critérios econômicos e a Educação sendo reduzida aos status de mercadoria. E a Escola pública adquirindo uma função de socialização no sentido de convivência e compartilhamento cultural, de prática de valores sociais e perdendo o caráter de acesso à cultura e a ciência acumuladas pela humanidade, servindo então como um lugar para incluir populações excluídas ou marginalizadas pela estrutura, mas sem a necessidade de se destinar investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas (LIBÂNEO, 2012).

Tais políticas economicistas de “universalização de acesso” prejudicam a qualidade de ensino, pois ao forjar índices de acesso à escola – a uma escola desinteressada com Educação de qualidade socialmente referenciada –, ao mesmo tempo acaba por agravar as desigualdades sociais do acesso ao saber, reduzindo também a potencialidade humana presente em cada sujeito que aprende. “A redução da Educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção

---

<sup>16</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a avaliação em escala do sistema de ensino, os ciclos de escolarização, a política do livro didático, a inclusão de pessoas com deficiências em escolas regulares e a escola fundamental de nove anos (LIBÂNEO, 2012).

<sup>17</sup> Como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a consolidação da formação de professores a distância, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o aprimoramento das avaliações em escala do ensino fundamental e superior (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Provinha Brasil, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENAD), e o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente – ENICD (LIBÂNEO, 2012).

como sujeito” (CHARLOT, 2005 *apud* LIBÂNEO, 2012, p. 23). Por isso é necessária uma visão assertiva sobre a Escola e o ensino, assentadas nas necessidades humanas e nos direitos humanos e sociais.

A noção ampliada dissolve o papel do ensino, destituindo a possibilidade de desenvolvimento pleno dos indivíduos, já que crianças e jovens acabam obrigados a aceitar escolas enfraquecidas, um ensino reduzido às noções mínimas, professores mal preparados, mal pagos, humilhados e desiludidos (LIBÂNEO, 2012, p. 25).

Bem, como vimos, o processo de deterioração, ineficiência e sucateamento da Educação brasileira é proveniente [também] de políticas de instituições internacionais, que destinam a países de capitalismo dependente<sup>18</sup> funções específicas na divisão internacional do trabalho, e para isso acontecer, é interessante que a população desses países empobrecidos não tenha boas condições de trabalho e dignidade humana<sup>19</sup>. O neoliberalismo, doutrina que tensiona ainda mais a individualização de tudo e impõe os valores de mercado, lucro e propriedade privada acima das condições materiais de qualidade de vida e existência humana (e não humana), acaba por amplificar a degradação dos bens públicos, dentre eles, a Educação. Nesse caso, a famosa frase de Darcy Ribeiro “a crise da Educação no Brasil não é uma crise, é um projeto” expressa muito bem o que seria a Educação na sociedade neoliberal, pois ela atende diretamente os interesses da classe dominante e proprietária dos meios de produção e reprodução da vida. Os interesses de se manter no poder e explorar os demais, lucrando o máximo que podem e produzindo a barbárie.

Para superação dessas condições é necessário, portanto, compreender e lutar por um novo tipo de sociabilidade humana que priorize os direitos, a qualidade de vida e a dignidade humana. E para construção dessa nova alternativa, entendo a Educação como fundamental para mudança da maneira de se produzir a realidade que já está imposta. No entanto, essa concepção de Educação deve ser precisa e bem delimitada, que permita compreender a totalidade da realidade e avançar no entendimento do movimento do real, ser radical, ou seja, capaz de compreender as raízes daquilo que se pretende estudar, e transformadora, a ponto de consolidar sujeitos conscientemente capazes e efetivamente dispostos à prática social transformadora em direção à emancipação humana. Para aprofundar mais nessa concepção, irei recorrer a Demerval Saviani e outros estudiosos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Saviani (2015) não reduz a Educação ao ensino, embora diga que o ensino faz parte da Educação, e dessa forma, participa da natureza do fenômeno educativo. Sendo assim, cabe

---

<sup>18</sup> Países cujas formas capitalistas foram desenvolvidas na periferia do sistema global, em relação à dependência econômica dos países centrais mediante estratégias de colonização, espólio ou extermínio das populações nativas. Ver Ruy Mauro Marini, Vânia Bambirra e outros autores da “teoria da dependência” para uma melhor definição.

<sup>19</sup> Por dificultar a organização da classe de lutar pelos seus direitos.

entender do que se trata essa natureza. A Educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e a compreensão da natureza da Educação passa pela compreensão da natureza humana (SAVIANI, 2015). Como já foi apontado em outro momento neste trabalho, ao contrário dos outros animais que se adaptam à realidade natural, e por ela garantem a sua existência, o ser humano necessita produzir constantemente a própria existência, e através do processo de trabalho transformam a natureza para si. O trabalho é o ato fundador do gênero humano, é o que o diferencia dos outros animais, porém, o trabalho não deve ser entendido como qualquer tipo de atividade, o trabalho é uma ação intencional em que seu agente antecipa mentalmente – no plano das ideias – a finalidade da ação, é uma ação adequada a finalidades, logo, há uma intenção de suprir alguma necessidade<sup>20</sup> (SAVIANI, 2015).

Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza ativa e intencionalmente os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura).

Dizer, pois, que a Educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho (SAVIANI, 2015, p. 286).

O processo de produção da existência humana consiste em criar produtos capazes de satisfazer necessidades, que por sua vez determinam a satisfação de necessidades mais amplas e complexas, e assim a produção de produtos mais complexos<sup>21</sup>. Esse processo é chamado de “trabalho material” (SAVIANI, 2015). Entretanto, há também uma outra categoria de produção denominada de “trabalho não-material”, que se trata da produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades, etc, aspectos que estão materializados na nossa realidade. A Educação se situa na categoria de trabalho não-material (SAVIANI, 2015).

É importante, também, distinguir a produção não-material em duas modalidades:

- a) aquelas atividades em que o produto se separa do produtor, havendo um intervalo entre a produção e o consumo, como por exemplo em livros e objetos artísticos.
- b) aquelas atividades em que o produto não se separa do produtor, o ato de produção e de consumo se imbricam. E nessa segunda modalidade de trabalho não-material que se situa a Educação (SAVIANI, 2015).

A Educação, tendo relação com conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos constituem no ser humano uma espécie de segunda

---

<sup>20</sup> “Assim, em síntese, o *trabalho* é uma espécie de relação de *mediação*, ou *metabolismo* entre o ser humano e a natureza, mediação esta capaz de produzir as coisas necessárias à satisfação das necessidades *humanas*” (ANTUNES, 2018, p. 41).

<sup>21</sup> Considerando que o nível de trabalho para produção desse novo produto, é derivado de produtos já finalizados.

natureza. Natureza essa que é constituída pelos próprios humanos ao longo da história, imprimindo em seu ser, a própria humanidade (SAVIANI, 2015).

Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da Educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2015, p. 287).

Quanto aos objetivos da Educação, é necessário sabermos distinguir o que é essencial do que é secundário<sup>22</sup>, ao mesmo tempo em que se busca organizar o conteúdo, espaço, tempo e procedimentos da forma mais adequada, no intuito de “realizar em cada indivíduo, de forma singular, a humanidade produzida historicamente”. A existência da Escola contribui para a especificidade da Educação, ela revela a institucionalização do pedagógico e confirma a identidade própria pertencente à Educação, valoriza a dimensão pedagógica enquanto uma prática social global (SAVIANI, 2015).

“A Escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”<sup>23</sup> (SAVIANI, 2015, p. 288). Portanto, não se trata de qualquer saber, “diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (p. 288). Sendo assim, a Escola tem a ver com ‘o problema da ciência’, e a exigência da apropriação desse tipo de saber torna necessária a existência da Escola (SAVIANI, 2015).

Em conclusão: a compreensão da natureza da Educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da Educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2015, p. 293).

A função da Escola determina sua participação no processo de democratização. Para isso, ela deve ser capaz de viabilizar as condições de transmissão e assimilação da ciência, ou seja, deve saber dosar e sequenciar o conhecimento de modo que ‘a criança’ passe gradativamente do não-domínio, para o domínio dos conteúdos<sup>24</sup>. Isso determina uma

---

<sup>22</sup> Saviani valoriza a noção de clássico como uma importante categoria na pedagogia. “O “clássico” não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.” (SAVIANI, 2015, p. 287). Portanto, clássico é aquele saber que ainda se faz necessário, que ainda pode ser usado para explicar a realidade.

<sup>23</sup> É a perda dessa função que Libâneo (2012) denuncia em seu artigo, a escola perde seu caráter científico em detrimento de um caráter assistencialista.

<sup>24</sup> Isso implica automatismo, ou seja, repetição, atenção e esforço: “o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz” (SAVIANI, 2015, p. 291). A criatividade e a liberdade só são possíveis a partir da

concepção de currículo (currículo ampliado) que leva em consideração um trato teórico-metodológico que proporcione uma reflexão que busca possibilitar a identificação, uma análise crítica e a superação de condições sociais que estão nos impostos hoje. A qualidade e amplitude dessa reflexão depende da natureza do conhecimento e da perspectiva epistemológica, filosófica e ideológica adotada pela escola. Isso recebe o nome de *eixo curricular*, ele delimita o que a escola pretende explicar aos alunos e até onde a reflexão pedagógica se realiza (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nessa perspectiva, preza-se a lógica dialética, pois esta possibilita que o aluno seja capaz de fazer outra leitura, busca uma visão de totalidade, e por meio desta o aluno se constrói à medida em que consegue fazer síntese no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para sua explicação da realidade. Sendo assim, a partir dessa perspectiva, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada (COLETIVO DE AUTORES, 1992)<sup>25</sup>.

Os conteúdos de ensino, passam pelo crivo de uma seleção, organização e sistematização dos conhecimentos, coerentes com a direção epistemológica do currículo escolar. A abordagem Crítico-Superadora<sup>26</sup> denota alguns princípios curriculares<sup>27</sup> considerados importantes no processo de seleção de conteúdo, sendo eles:

- a) *Relevância social do conteúdo*: isso quer dizer que é necessário compreender o sentido e o significado do mesmo conteúdo para a reflexão pedagógica escolar, isto é, deve estar vinculado à explicação da realidade social dos alunos, de maneira que compreendam as determinantes sócio-históricas que nos trouxeram até aqui;
- b) *Contemporaneidade do conteúdo*: e trata de que na seleção dos conteúdos a serem trabalhados dentro do currículo, deve-se garantir aos alunos o conhecimento do que há de mais moderno no mundo contemporâneo nesse “assunto”;

---

incorporação de automatismos, dominar os aspectos mecânicos e integrá-los ao nosso próprio ser, o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza, uma habilidade tão natural e espontânea que sequer conseguimos nos imaginar sem tais características (SAVIANI, 2015).

<sup>25</sup> Afirma-se que uma disciplina é legítima ou relevante para essa perspectiva de currículo quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para reflexão pedagógica do aluno, e sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

<sup>26</sup> É a Pedagogia Histórico-Crítica direcionada a área de conhecimento da Educação Física.

<sup>27</sup> Os princípios de seleção do conteúdo remetem a necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentando em alguns princípios metodológicos vinculados à forma como serão tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentadas aos alunos. É importante pois isso “instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 23).

- c) *Adequação às possibilidades sócio-cognitivas*: que diz respeito a competência de adequação do conteúdo a capacidade de entendimento e a prática social dos alunos, basicamente “falar a linguagem dos estudantes” para que assim haja sentido para eles;
- d) *Simultaneidade dos conteúdos*: os conteúdos de ensino são organizados e apresentados de maneira simultânea, confrontando o etapismo, ideia presente nos currículos conservadores que adotam a ideia de “pré-requisito” do conhecimento. Ao tratar os conteúdos de forma isolada, dificulta o desenvolvimento da visão de totalidade do aluno, desenvolvendo uma visão fragmentada da realidade. Numa perspectiva dialética, os conteúdos teriam que ser apresentados aos alunos a partir do princípio de simultaneidade explicando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente. Varjal (1991) diz que o conhecimento é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando;
- e) *Provisoriedade do conhecimento*: objetiva romper com a ideia de terminalidade, isto é, evidenciar que um conhecimento não está pronto e acabado, mas desenvolver a noção de historicidade retração desde a sua gênese, que tal fenômeno é de produção humana e que expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Destaca-se também a necessidade de outro sentido dado às avaliações dos conteúdos. Busca-se romper com a forma de avaliação do ensino-aprendizagem tradicional, em que se tem por objetivo simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos, isso só reforça a função seletiva, disciplinadora e meritocrática presente na escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

É necessário considerar que a avaliação do processo ensino-aprendizagem está relacionada ao projeto pedagógico da escola, está determinada também pelo processo de trabalho pedagógico, processo inter-relacionado dialeticamente com tudo o que a escola assume, corporifica, modifica e reproduz e que é próprio do modo de produção da vida em uma sociedade capitalista, dependente e periférica (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 68-69).

Ou seja, uma perspectiva de avaliação que busque superar as condições produtivistas e utilitaristas inerentes ao modo de produção capitalista, em direção a uma formação humana capaz de solucionar os problemas pertencentes aos conflitos de classe<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Ver mais em Metodologia do Ensino de Educação Física, capítulo 4 (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

As sociedades de classes, a propriedade privada [especialmente na sociedade capitalista] estabeleceram um viés de formação humana fragmentada. Esse processo histórico instituiu a divisão social do trabalho e o trabalho alienado<sup>29</sup>, separando os indivíduos entre quem concebe e quem executa o trabalho, ou seja, entre quem produz riquezas e quem se apropria delas, determinada pela posição que ocupam dentro dessa sociedade [de classes].

A alienação avilta todas as forças essenciais humanas: as paixões e a sensibilidade se deterioram, transforma-se a “estupidez em entendimento, o entendimento em estupidez” (*apud* MARX, 2004, p. 160). Nesse contexto, a formação humana se empobrece, torna-se unilateral (FONTE, 2014, p. 390)

Os indivíduos, tendencialmente estão presos a determinadas funções de trabalho, relacionadas ao seu lugar de produção na vida, ou melhor, nessa hierarquia social do trabalho. Esse parcelamento, por sua vez, promove o embrutecimento das faculdades e capacidades humanas, já que seu desenvolvimento deixa de ser amplo, e é direcionado pela fixação social imposta (FONTE, 2014). Os seres humanos são formados de maneira unilateral, mutilada e fragmentada, independente de pertencer a classe dirigente, ou subalternizada (MOURA; FILHO; SILVA, 2015).

Essa maneira de produzir e reproduzir a vida, a dicotomia de classes, é transportada para estrutura subjetiva humana, apropriada pela psique e internalizada por nós. As relações sociais expressam essas formas de subjetivação da realidade material reificada, inclusive pela conversão dos afetos em trocas mediadas pela forma mercadoria. A fetichização da vida promove uma sobreposição da aparência sobre a essência, e o valor das relações entre pessoas passa a ser medido a partir das relações entre pessoas e coisas. O fenômeno da alienação promove uma cisão do próprio ser humano, havendo uma dicotomização do trabalho, dividindo-o entre trabalho intelectual e trabalho manual/braçal, em que o pensar e o fazer estão relacionados à própria estrutura fragmentada e fragmentadora – onde o pensar é destinado aqueles que detêm os meios de produção e seus representantes, e o fazer/produzir aos que nada tem, além da força de seu trabalho – estabelecendo a ideia de corpo *versus* alma, e a suposta superioridade de um em detrimento do outro (FONTE, 2014).

Ao corpo destina-se o fazer, ao passo que o pensar é atributo da alma. Nesta lógica, o corpo é visto como objeto, dimensão inferior, porque a ele se vincula o trabalho braçal, destinado prioritariamente às classes dominadas. Nesse contexto, o nosso próprio corpo aparece como instrumento, objeto que o ser humano possui (máquina de trabalho, objeto útil e produtivo) e precisa consumir para sobreviver.

Rompe-se, então, a identidade do sujeito e a sua existência corporal. Nessa lógica, o corpo torna-se um objeto do qual se dispõe, possível receptáculo para algo que lhe é

---

<sup>29</sup> “Sob a regência da propriedade privada e da alienação, observa o filósofo alemão [Marx], o ser humano se relaciona com suas objetivações como se elas lhe fossem estranhas. Dessa forma, o trabalho alienado envolve o estranhamento de todas as forças humanas essenciais (sensações, paixões, pensamentos), a sua degradação a um nível tacanho de miséria e penúria, a mera orientação para possuir o que é útil à existência física” (FONTE, 2014, p. 390).

superior. O humano é visto aqui como um ser desencarnado, e a razão brilha em sua suposta pureza, assepsiado de qualquer vestígio de corporalidade (FONTE, 2014, p. 390-391).

Em contraposição a essa formação unilateral, Marx aponta para a necessidade de superação da alienação como forma de efetivar a emancipação completa das qualidades e sentidos humanos; tendo como objetivo a emancipação de todos os seres humanos e do ser humano por inteiro (FONTE, 2014). Dessa forma, é apresentada a proposta marxiana de Educação omnilateral (ou onilateral), que se expressa no vínculo entre Trabalho e Educação, ou, trabalho como princípio educativo<sup>30</sup>.

O prefixo *omni* ou *oni*, denota o todo ou inteiro, pois então o sentido de omnilateralidade, vai além de multilateralidade (os muitos lados que se somam), pois esta, situa-se na explicação da constituição do próprio humano, em que sua essência desdobra para fora de si e constitui objetividades inéditas no mundo natural. Nesse processo de objetivar-se, o ser humano se afirma no mundo objetivo, essa transformação não ocorre só no pensamento, mas em *todos* os sentidos. E apropriando (omnilateralmente) dessas objetivações, confirma sua humanidade singularmente (FONTE, 2014). Em outras palavras, no processo de objetivar-se, o ser humano se coloca no mundo, exterioriza pensamentos, sentimentos, emoções, que são reconhecidos pelo outro como atributos humanos. Esse reconhecimento caracteriza o processo de subjetivação, ou de interiorização das formas de expressão dos atributos humanos como produto material, que carrega a humanidade objetivada. Portanto, há uma contraposição entre essa forma plena de fazer-se, com a formação unilateral<sup>31</sup> (não livre):

“A formação humana é omnilateral e universal: ela produz e reproduz a natureza inteira, livre da carência imediata, o que o permite, por exemplo, criar “segundo as leis da beleza” (*apud* MARX, 1844, p. 85); e sua atividade vital é consciente. O trabalho é sua ação transformadora sobre a natureza e ela envolve vontade e consciência.” (FONTE, 2014, p. 389).

O fazer-se humano, por meio do trabalho, envolve o ser humano em sua inteireza. Seu corpo (por exemplo), não deve ser entendido como a soma de partes isoladas que se complementam, pelo contrário, deve ser entendido de modo complexo como dimensões de um ser que não pode se parcelar (FONTE, 2014). Transformar a natureza e ao mesmo tempo a si mesmo, exige uma ação corporal que envolve a plenitude das capacidades intelectuais e sensitivas do ser humano, demanda o pensar, e assim, a construção da consciência. O ser humano humaniza-se conforme produz se apropria dos produtos do trabalho (materiais ou

---

<sup>30</sup> “Longe de significar uma orientação ou treinamento profissional, trata-se de uma abordagem teórica e prática vinculada aos fundamentos científicos dos processos de produção” (FONTE, 2014, p. 387-388).

<sup>31</sup> A autora relaciona a formação unilateral, tanto como uma característica de produção animal não humano – em que sua atividade produz só a si e sob domínio da necessidade imediata, ou seja, determinada pela carência e a espécie a qual pertence – quanto com a formação danificada promovida pelos processos de alienação.

simbólicas) sócio-historicamente elaborados, modificando todas as suas estruturas de entender a realidade e agir no mundo físico, formando um ser social capaz de transformar eficazmente a vida individual e coletiva.

A perspectiva omnilateral tem como princípio a humanização plena, o trabalho livre, uma formação humana integral, desalienada, preocupada com a apropriação do conhecimento historicamente produzido, e com a instauração de uma nova forma de sociabilidade humana que supere a propriedade privada e a divisão social do trabalho, constituindo uma sociedade sem classes, que garanta o acesso das riquezas socialmente produzida a todos. Em contraste, a formação unilateral, que aliena, fragmenta e desumaniza, estimula a violência e produz a barbárie, intensificados pelos interesses imediatistas do mercado e determinados pela sociabilidade capitalista vigente<sup>32</sup>.

A pedagogia histórico-crítica surge como alternativa, no campo da Educação, por permitir fazer o duplo movimento de criticar as tendências educacionais hegemônicas e estrutura fundamentos para a sua própria proposição, elucidando-se caminhos para como colocá-la em prática. Busca romper principalmente com as tendências que defendem e reproduzem a concepção burguesa de ser humano e mundo, que como vimos forma um ser fragmentado, unilateral e mutilado, pertencente a uma realidade violenta, alienante e desumanizadora. E indo em direção a essa nova forma de sociabilidade, trabalho humanizado e formação humana, que busca “não formar pintores, mas pessoas que também pintam”.

---

<sup>32</sup> É importante destacar que essas relações não acontecem de forma mecânica, mas em uma relação dialética das forças que estão em disputa, e que em alguma medida, desacelera a ganância do capital (MOURA; FILHO; SILVA, 2015).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência em ambiente escolar, o bullying e o preconceito são temas muito extensos, na mesma proporção a relevância que eles possuem, estando presentes em todos os espaços escolares de forma mais visível ou mais camuflada, pois são elementos estruturais. É possível vê-los e entendê-los de diferentes formas, e assim, sugerir diversas alternativas para solução, então, a partir disso resolvi recorrer às teorias de totalidade, sendo elas o materialismo histórico-dialético e a psicanálise, para entender tais objetos de forma mais qualitativa, buscando entender suas raízes para além do simples diagnóstico.

Ao longo do trabalho percebe-se que o fenômeno da violência trajou diferentes roupagens ao longo da história, apresentando diferentes contornos nos determinados modos de produção. Contudo, foi com o advento da propriedade privada e a divisão social do trabalho, que separou os humanos em duas grandes classes, dividindo-os entre aqueles que detém poder e controle sobre os demais, e aqueles que nada tem além da sua força de trabalho a ser explorada, e assim se inaugurou a dominação de um ser humano por outro. A relação de trabalho, elemento fundador da espécie humana, foi deformado e com esse modelo de ‘exploração legítima’ configurou-se a alienação do trabalho, que por sua vez, causa impotência, desrealização, desumanidade e desigualdades. Tudo isso é validado pelo próprio Estado e transposto em todas as demais instituições, fortalecendo a ideologia dominante, que fomenta valores individualistas, competitivistas e excludentes, elementos internalizados por nós através das relações sociais e da cultura que agravam a violência, o preconceito e a barbárie. Desta forma, entende-se que a violência é intrínseca ao sistema e inseparável da sua lógica interna, até mesmo necessária para sua perpetuação, entretanto, por mais contraditório que pareça, a violência também foi necessária para a conquista de liberdade de diversas civilizações.

Vimos também que dentro desse modelo de sociabilidade, a agressividade se apresenta como algo imanente à natureza humana, constitutiva da nossa personalidade nas primeiras etapas das nossas vidas, o que entretanto, não significa que isso irá se dar em um sujeito violento, pois, a depender dos vínculos de afeto e da Educação, esse sentimento pode ser ressignificado para uma potência não destrutiva. Isso, porém, é dificultado nessa forma de civilização opressora, injusta e desigual, que tensiona constantemente o indivíduo em direção à barbárie e a destruição. Com o advento da modernização, da flexibilização do trabalho e da indústria cultural, caracterizadas pelo capitalismo, configurou em um novo quadro de violência, sofrimento e indiferença a dor alheia, em que se trouxe uma ideia valorativa positiva e inevitável da violência, o que se expressa na sociedade de forma geral e também escorre para dentro das

escolas. A Escola é uma instituição cercada de contradições, e em meio a isso, surge a terminologia *bullying*, com o intuito de desviar e reduzir a discussão acerca da violência escolar, impedindo a sua reflexão, leva o entendimento desse fenômeno a uma perspectiva moralista, individualista e naturalizante, como se fosse algo ‘próprio do universo da criança e do adolescente’. A concepção de *bullying* atende a razão de domínio, uma vez que há um silenciamento e ocultamento das formas de violência, é esvaziado o conteúdo e a substância da categoria violência e busca-se explicar de uma nova forma, caracterizando-a agora como *bullying*. Esse véu que encobre as determinações de violência, é o mesmo que esconde as relações de trabalho no capitalismo, em que a violência da exploração é disfarçada; é arrancado do outro tudo que lhe pertence, sob a aparência de normalidade, contida no argumento da “brincadeira” no *bullying* e das “premiações” aos trabalhadores, e assim a violência aparece como não-violência. A chave da propriedade privada nessa sociedade estabelece o poder de se dizer do outro aquilo se que quiser dizer, pois assim como a mercadoria, o outro é apropriado dentro das relações de trabalho. Não é transparente a violência contida na mentira de se entregar um salário ao trabalhador e a partir disso determinar que o trabalho dele é igual ao salário, enquanto que na verdade o trabalho dele é toda a produção da humanidade que foi convertida na forma de assalariamento. Há também teóricos críticos que apesar de denunciarem o conceito, aproximam o entendimento do *bullying* ao de preconceito, compreendendo como um importante mecanismo na estrutura psíquica do preconceituoso, fazendo parte da personalidade autoritária. O indivíduo preconceituoso percebe-se impotente diante da realidade objetiva, distante de conquistar ser o determinante do próprio destino, promessa feita pela ideologia liberal, então projeta no outro a culpa de suas frustrações, sujeitos que normalmente se encontram em lugares inferiores dentro da hierarquia social de trabalho. O preconceito, portanto, é uma manifestação pertencente ao processo de socialização, se apresenta como individual porque corresponde a necessidades individuais, mas faz parte de um processo de internalização da ideologia dominante, importantíssimo para manutenção da ordem vigente.

Dentro do ambiente escolar, as quadras e espaços onde ocorrem as aulas de Educação Física demonstram um *locus* pertinente de se avaliar as reproduções do preconceito. E isso tem muito a ver com a própria história da Educação Física, especialmente no Brasil, em que em diversas épocas foi instrumentalizada como prática conservadora, populista e/ou reacionária, um poderoso aparato ideológico de manipulação e doutrinação de classe, a fim de atender os interesses das elites dominantes. Ela adentra os muros escolares ainda sem um caráter pedagógico, e dado isso, se firmou e reproduziu problemáticas como a estereotipação do comportamento masculino e feminino, a concretização de uma identidade moral e cívica

brasileira, o fortalecimento dos valores eugenistas de raça, uma perspectiva intencionada ao adestramento físico, coube a ela também cuidar da recuperação e manutenção da exploração da força de trabalho e através do seu caráter lúdico-esportivo, propiciou um esvaziamento de pautas políticas e amortização dos conflitos de classe. Dentro de todas as suas contradições históricas, procura reestruturar-se buscando sua legitimação no espaço escolar, assim surgindo diferentes abordagens que a justifiquem dentro da escola, dentre elas, as abordagens críticas, que tem como fundamento uma proposta de educação transformadora que seja capaz de modificar tais relações de opressão, constituídas no berço da Educação Física.

Percebe-se que ao longo dos governos, com o aprofundamento das políticas neoliberais, as escolas brasileiras foram perdendo seu trato educativo em detrimento de um caráter assistencialista, cada vez mais sendo cooptada pelos critérios econômicos a Educação foi reduzida aos status de mercadoria. Estabelecendo-se como um espaço acrítico, anti-intelectual e tecnicista, ela acaba por agravar as desigualdades, amplificar as opressões e reduzir a potencialidade humana. Para superação dessas condições, identifico como necessário a luta por uma nova forma de sociabilidade que priorize os direitos, a qualidade de vida e a dignidade humana, e vejo um caminho para isso dentro de uma Educação que seja transformadora. Elenco a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora como concepções de Educação que surgem como boas alternativas para transpor o modelo vigente, pois ao colocar o trabalho humanizado como princípio educativo, é possibilitada uma formação verdadeiramente humana, no intuito de romper com a fragmentação e a alienação, formando o humano em todas as suas dimensões, podendo efetivar em uma emancipação completa de nossas qualidades e sentidos.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. 1 ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Campinas: Papel Social, 2018.
- ANTUNES, Deborah C.; ZUIN, Antônio A. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, São Carlos, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008.
- CARONE, Iray. A Personalidade Autoritária: estudos Frankfurianos sobre o Fascismo. In: **Revista Sociologia em Rede**, vol. 2, n. 2, p. 14-21, 2012.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- CASTRO, Larissa Leão de. **Revelação e ocultamento: dos estudos sobre violência e violência escolar aos estudos sobre bullying**. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CROCHIK, José Leon. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 47-70, dez. 1996 .
- DUARTE, Roseane Ferreira Rosalino. **A violência no capitalismo contemporâneo: uma expressão de alienação humana**. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.
- FERREIRA, Heraldo Simões; SAMPAIO, José Jackson Coelho. O papel da saúde nas tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar. **Revista Digital EFDeportes**. Buenos Aires, ano 18, n. 182, jul. 2013.
- FONTE, Sandra Soares Della. A formação humana em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, abr.-jun. 2014.
- GIL, Antônio Carlos. **Modos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo. Editora Atlas S. A, 2008.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola de conhecimento para os ricos, escola de acolhimento para os pobres. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 63 out.-dez. 2015

SAVIANI, Demerval. Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SOUZA, Jullyana Luporini de. A questão da violência. **A Terra é redonda**. São Paulo, 08 de set. de 2020. Disponível em: <<https://aterraeredonda.com.br/a-questao-da-violencia/>>. Acesso em: 15 de set. 2020.