

JOSÉ MILTON AZEVEDO ANDRADE

**O TRABALHO DO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DO CURRÍCULO  
PAULISTA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-  
CRÍTICA**



JOSÉ MILTON AZEVEDO ANDRADE

# O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DO CURRÍCULO PAULISTA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu.

**Bolsa:** CAPES.

ARARAQUARA – S.P.

2020

A553t

Andrade, José Milton Azevedo

O trabalho do professor de educação física: análise do currículo paulista à luz da Pedagogia Histórico-Crítica / José Milton Azevedo Andrade. -- Araraquara, 2020.  
166 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara

Orientador: Francisco José Carvalho Mazzeu

1. Trabalho Educativo. 2. Educação Física. 3. Pedagogia  
Histórico-Crítica. 4. Currículo Paulista. I. Título.

JOSÉ MILTON AZEVEDO ANDRADE

# O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DO CURRÍCULO PAULISTA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu.

**Bolsa:** CAPES.

Data da defesa: 27/11/2020.

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu**  
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara.

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa**  
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara.

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini**  
UNESP – Departamento de Psicologia/ FC Bauru.

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos**  
UNOESTE – Departamento de Educação.

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Efrain Maciel e Silva**  
Faculdade de Educação Física e Dança / Universidade Federal de Goiás.

---

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho ao meu avô, Milton de Almeida Andrade (*in memoriam*), pois mesmo que as dificuldades provenientes da sociedade capitalista tenham lhe privado da apropriação humana via educação escolar, sempre me incentivou e orientou do quanto é importante a atividade de estudo para o desenvolvimento das formas mais elevadas do gênero humano. Ao meu filho Benjamim (*in memoriam*), que me ensinou a entender a vida para além da captação sensorial do mundo imediato, pois sempre estamos e estaremos interligados pela essência do amor.

## AGRADECIMENTOS

Não é uma tarefa simples manifestar com palavras os devidos agradecimentos às pessoas que contribuíram de alguma maneira com a produção deste trabalho. Pois esse período de quatro anos foi extremamente difícil, marcado por momentos de muita luta e superação, tanto no trabalho, como na vida pessoal. Com perdas irreparáveis, os sentidos e os motivos distanciaram-se de mim, sendo que as poucas pessoas que aqui registro nesses agradecimentos foram fundamentais para seguir em frente e, retomar para o caminho do real sentido da vida, portanto, da concepção à conclusão deste trabalho, vocês foram a minha força motriz.

Agradeço à minha esposa Francine Neves, com quem diretamente dividi sofrimentos e angústias, mas também conquistas. Juntos, resistimos e vencemos todos os obstáculos que surgiram, aprendemos a ver e levar a vida de forma mais prospectiva, mesmo que as circunstâncias não fossem favoráveis. Serei eternamente grato por tudo que juntos estamos vivendo. Amo-te.

À toda minha família, e em especial aos meus pais, Gesiel e Regina, às minhas irmãs, Taís e Taciane, ao meu sobrinho Hugo, ao meu sogro Américo e aos meus cunhados Silvio e Gabriel, por permanecerem incentivando meus estudos, por acreditarem em mim e me apoiarem nas decisões mais difíceis da minha vida.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu, a quem tenho imensurável admiração. Por ter me acolhido no Programa de Pós-Graduação que tanto desejei ingressar, pelo modo carinhoso que me orientou para realização deste trabalho. Muito obrigado pela confiança que depositou em mim, respeitando meus limites, mas, também, sempre acreditando na minha capacidade de realizar esta pesquisa.

Aos professores, membros da banca de defesa: Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa, Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini, Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos, Prof. Dr. Efrain Maciel e Silva, pela gentileza de aceitarem o convite para examinar e contribuir com presente estudo.

Aos professores, membros que compuseram a banca como suplentes: Prof. Dr. Newton Duarte, Profa. Dra. Silvana Galvani Claudino Kamazaki, Prof. Dr. Francisco de Paiva Lima Neto, pela prontidão de estar à disposição colaborando com esse momento importante da minha formação acadêmica.

Aos professores, membros da banca de qualificação: Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa e o Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos, pelas preciosas contribuições para o aprimoramento do trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara.

Às amizades construídas durante esses quatro anos na UNESP/FCLAR, em especial: Juliana Caiel, Jéssica dos Santos, Fernando Silva, Cícero Barbosa, Rebeca Darius, Rita Duarte, Juliana Poroloniczak e Silvana Kamazaki. Obrigado pela oportunidade de compartilhar essa jornada com vocês.

Agradeço aos colegas de trabalho da EE. Fábio Junqueira Franco, especialmente, a Diretora Dora, exemplo de generosidade e humanidade que transcende para toda escola, sou grato por compreender e sempre apoiar a realização desta tese.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A todos vocês, a minha eterna gratidão!

[...] o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 2013, p. 102).



O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo para a compreensão do movimento e do *devenir*, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 1982, p. 130-131).

## RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar o trabalho do professor de Educação Física circunscrito nas orientações pedagógicas do currículo oficial paulista a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, a qual tem como inspiração as elaborações marxianas sobre o trabalho, uma das categorias fundantes dessa pedagogia. Com o respaldo teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, desenvolvemos uma pesquisa teórica e documental analisando como o trabalho do professor de Educação Física se caracteriza em determinados documentos oficiais, priorizando as discussões com a Base Nacional Comum Curricular e, em especial, com o currículo oficial do estado de São Paulo. Desse modo, verificamos que o trabalho do professor de Educação Física nesses documentos configura-se de forma negativa, devido ao alinhamento ideológico com as chamadas pedagogias do “aprender a aprender”, cujas proposições conduzem à desvalorização do saber elaborado e do trabalho educativo reforçando o pragmatismo alienado da sociedade capitalista. Em contraposição ao esvaziamento da escola defendido pelo lema “aprender a aprender”, presente nas orientações estabelecidas nos documentos oficiais, a tese buscou na pedagogia histórico-crítica a alternativa condizente com a formação humana omnilateral, portanto, uma perspectiva contra-hegemônica para a Educação Física escolar, tendo como referência a socialização dos conteúdos clássicos, sendo que tal atividade se dá por meio do processo de transmissão-assimilação, isto é, o trabalho educativo.

**Palavras – chave:** Trabalho Educativo. Educação Física. Pedagogia Histórico-Crítica. Currículo Paulista.

## ABSTRACT

The goal of this study was to analyze the role of the Physical Education teacher circumscribed in the pedagogical guidelines of the official São Paulo curriculum based on the foundations of historical-critical pedagogy, which is inspired by Marxian elaborations on labor, one of the founding categories of such pedagogy. With the theoretical and methodological support of historical-dialectical materialism, we developed a theoretical and documentary research analyzing how the role of the Physical Education teacher is characterized in certain official documents, prioritizing discussions with the Common Curricular National Base and, in particular, with the official curriculum of the state of São Paulo. Thus, we verified that the role of the Physical Education teacher in the said documents is configured in a negative way, due to the ideological alignment with the so-called “learning to learn” pedagogies, whose propositions lead to the devaluation of the elaborated knowledge and the educational work reinforcing the alienated pragmatism of the capitalist society. In contrast to the emptying of the school defended by the motto “learning to learn”, present in the guidelines established in the official documents, the thesis sought in the historical-critical pedagogy the alternative consistent with the omnilateral human formation, therefore, a counter-hegemonic perspective for Physical Education in schools, having as reference the socialization of classic contents, and this activity occurs through the transmission-assimilation process, that is, the educational work.

**Keywords:** Educational Work. Physical Education. Historical-Critical Pedagogy. São Paulo Curriculum.

## SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>12</b>
Objetivo Geral.....	18
Objetivos Específicos.....	18
Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa.....	19
<b>Capítulo 1 – O trabalho e a constituição do gênero humano.....</b>	<b>24</b>
1.1. A categoria trabalho.....	25
1.2. Trabalho não-material.....	32
1.3. A relação trabalho e educação na pedagogia histórico-crítica.....	38
<b>Capítulo 2 – Educação Física, trabalho educativo e o currículo escolar.....</b>	<b>50</b>
2.1. Contextualização histórica da Educação Física.....	51
2.2. Educação Física e a luta de classes.....	67
2.3. A Educação Física na pedagogia histórico-crítica.....	72
2.4. A concepção de currículo escolar na pedagogia histórico-crítica.....	87
<b>Capítulo 3 – O trabalho do professor de Educação Física nas orientações curriculares oficiais para o ensino fundamental.....</b>	<b>95</b>
3.1. A Base Nacional Comum Curricular.....	99
3.2. A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular.....	106
3.3. O Currículo Paulista.....	116
3.4. A Educação Física no currículo paulista.....	125
3.5. O trabalho do professor de Educação Física no currículo paulista.....	129
<b>Considerações finais.....</b>	<b>150</b>
<b>Referências.....</b>	<b>155</b>

## Apresentação

Há quatorze anos ministro aulas de Educação Física na rede pública de ensino do estado de São Paulo, ingressando logo no ano seguinte à conclusão da minha graduação. Antes, devo ressaltar que até o início da graduação em Educação Física, ser professor nunca foi minha opção como profissão, devido à pobre experiência com essas aulas durante os anos escolares na educação básica. Durante todo o ensino fundamental (anos finais) e ensino médio, ou seja, sete anos de um percurso formativo, joguei bola (futsal) do mesmo modo que praticava na rua com os meus amigos. Nesse tempo todo tive um único professor de Educação Física, pois cursei toda a minha formação básica na mesma escola, portanto fiquei refém do seu trabalho, que consistiu em levar-nos apenas para a quadra de esportes, lá, nós, alunos, decidíamos por nossa conta o que fazer. Ciente da fragilidade da minha formação acadêmica para pleitear uma vaga em outro curso mais concorrido que desejava na época, assim como a falta de recursos financeiros, por insistência da minha família decidi por Educação Física, com a justificativa de ser um curso viável e de que era importante dar continuidade de alguma forma com os estudos.

Professores, disciplinas e conteúdos foram importantes durante a minha graduação, a noção do trabalho do professor de Educação Física construída na educação básica foi sendo contestada, e a atividade que este profissional deveria exercer na escola aos poucos foi clareando-se. As disciplinas cursadas, mais voltadas para o trabalho educativo, foram hegemônicas na sua abordagem com a orientação de concepções pedagógicas acríticas e alinhadas com o ideário educacional do “aprender a aprender<sup>1</sup>”.

Ingressei como professor na rede pública estadual decidido a fazer diferente e, logo no início, percebi algumas possíveis razões pelas quais o meu professor tinha aquela postura. A primeira delas, relatada por ele mesmo para nós na época, “*não*

---

1 O lema “aprender a aprender” foi defendido pelo movimento escolanovista e assumido pela maioria das concepções pedagógicas (construtivismo, pedagogias das competências, pedagogias dos projetos, teoria do professor reflexivo e o multiculturalismo) na contemporaneidade, bem como, pelos documentos curriculares oficiais. Constatado também no relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sendo publicado posteriormente como livro: “Educação: um tesouro a descobrir”, sob a coordenação de Delors (1998). De acordo com Duarte (2011), as chamadas pedagogias do “aprender a aprender” representam a negação do ensino e da transmissão dos conteúdos escolares, valorizando o universo ideológico neoliberal e pós-moderno. Esse tema será discutido mais à frente na sua relação com a constituição dos documentos curriculares oficiais e para o aprofundamento, recomendamos a leitura da obra do autor.

*tem como fazer nada, não tem material para fazer aula*”, e realmente a escola é escassa de material. Porém, a concepção pedagógica que recebi na minha graduação diz que o professor deve dar um jeito, adaptar algum material, ser criativo e organizar uma atividade que possibilite a participação de todos com o pouco disponível.

Engajado nessa perspectiva, durante os primeiros anos de docência, encarando essa precariedade, adaptando material e reorganizando atividades, percebi que conseguia entreter os alunos na maioria das vezes, mas não tinha a menor ideia do que o meu trabalho estava trazendo de resultado em relação à socialização dos conteúdos escolares.

Em reuniões de professores de Educação Física que a Diretoria Regional de Ensino promovia, o relato dos colegas de disciplina eram os mesmos que o meu professor à época manifestava: “*não há como fazer nada, não temos material e são muitos alunos*”. Outras queixas ouvidas nessas reuniões eram a respeito da cobrança dos diretores de escolas para que a disciplina ajudasse nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que ambas são avaliadas por meio de provas externas para verificar o alcance das metas, conseqüentemente, a bonificação em razão de tais resultados. Com isso, os conteúdos de Educação Física estavam sendo sobrepostos, perdendo sua finalidade original e configurando-se como meio para outros objetivos.

Sendo assim, todas as disciplinas deveriam direcionar o seu trabalho para este fim. Em minha escola não era diferente, eu também era solicitado a apresentar um trabalho voltado para o alcance da meta do Saresp<sup>2</sup>. Nesse sentido, procurei selecionar textos relativos à atividade física e aos esportes para tentar trabalhar a competência leitora e escritora, procurei também relacionar as atividades esportivas com alguns elementos da Matemática. E os resultados disso eu não sei, acredito que muito menos a escola, uma vez que a mesma passa por um sistema de avaliação

---

2 O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. No Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). Fonte: <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp>.

externa que cobra o alcance da meta já estabelecida, a própria escola juntamente com seus professores não avaliam os resultados do seu trabalho, isso é feito externamente por sujeitos que não trabalham na escola.

Depois de quatro anos de magistério, assumi a função de coordenador pedagógico de Educação Física em uma Diretoria Regional de Ensino do interior paulista. Lá, a minha principal atribuição era reunir professores e orientar o trabalho pedagógico a partir do currículo da disciplina. Nessa direção, reunia professores para atividades formativas, situações oportunas para eles manifestarem entre as dificuldades para exercer o trabalho na escola, os seus anseios e idealizações do propósito da sua atuação com os alunos.

Dentre os desabafos recorrentes estavam a falta de material apropriado, o número elevado de alunos por turma, a cobrança para o alcance da meta das avaliações externas, o baixo salário e a animosidade da maioria dos alunos para participar das aulas. Esses eram considerados os principais empecilhos para exercer o trabalho com a disciplina. Mesmo assim, surgiram manifestações de que era preciso desconsiderar tais dificuldades e o pessimismo, doando o máximo de si. Além das dificuldades relatadas, o ideário e o propósito do trabalho com a disciplina voltavam-se predominantemente para uma Educação Física que se preocupasse com a formação de futuros atletas, para isso era necessário mais aulas para a disciplina, materiais em quantidade e menos alunos por turma para conquistar a desejada formação esportiva.

Entretanto, nota-se que os professores que manifestaram essa tendência de trabalho vislumbravam como resultado a formação de futuros atletas, nesse sentido, a socialização dos conteúdos escolares para todos, inclusive para os alunos que não almejam este objetivo está condicionada a essa concepção de trabalho e resultado com a Educação Física.

O material base para o estudo e formação junto aos professores era o currículo oficial do estado de São Paulo, antecedente ao atual que foi revisto conforme a Base Nacional Comum Curricular, que tem suas diretrizes pedagógicas amparadas no lema do “aprender a aprender”, centrando toda a sua orientação no desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos. Nesse cenário, entre a visão esportivista da maioria dos professores e a concepção pedagógica contida no documento curricular, revela-se a incompreensão sobre a natureza e especificidade do trabalho educativo do professor de Educação Física no processo de produção do gênero humano.

Sinteticamente, a visão esportivista apresentada advém de determinações histórico-culturais configurando a Educação Física com os interesses políticos da época, no caso aqui no Brasil, sendo fortemente veiculada no período do estado ditatorial, repercutindo essa característica até o presente, pois, segundo Bracht (1999, p. 74),

Essa prática corporal, a esportiva, está desde cedo muito fortemente orientada pelos princípios da concorrência e do rendimento (Rigauer 1969). Este último aspecto ou esta última característica é comum a outra técnica corporal incentivada pelos filantropos e pela medicina na Europa continental que é a ginástica. Aumento do rendimento atlético-esportivo, com o registro de recordes, é alcançado com uma intervenção científico-racional sobre o corpo que envolve tanto aspectos imediatamente biológicos, como aumento da resistência, da força etc., quanto comportamentais, como hábitos regrados de vida, respeito às regras e normas das competições etc. Treinamento esportivo e ginástica promovem a aptidão física e suas consequências: a saúde e a capacidade de trabalho/rendimento individual e social, objetivos da política do corpo.

Cabe ressaltar que essa visão ocupa apenas o lugar que até então era desempenhado pelas práticas de ginástica na busca pela preparação de um organismo forte e resistente para a atividade produtiva, isto é, o trabalho. No entanto, assim como outras práticas sociais humanas, o esporte é um fenômeno polissêmico, manifestando diferentes sentidos em virtude das determinações político-sociais, como por exemplo, o ideário olímpico o qual inicialmente foi o motivo defendido pela sua representação política de nação.

Já a concepção expressa no documento curricular paulista assumia proposições tidas como contemporâneas, como o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a pedagogia multiculturalista e a pedagogia do professor reflexivo, que:

A despeito das especificidades de cada uma, elas apresentam uma mesma tônica: a negação daquilo que chamam “educação tradicional”. Elas podem ser consideradas pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar. Essa atitude negativa em relação à escola, seus métodos, suas práticas e seus conteúdos clássicos não é um fenômeno exclusivo do final do século XX e início do século atual (DUARTE, 2010, p. 33).



O ideário do “aprender a aprender” remonta ao movimento escolanovista assumindo contornos definidos pelas manifestações contemporâneas do pós-modernismo e do neoliberalismo em consonância com a sociedade capitalista. Nesse sentido, assim como a pedagogia nova omite-se em relação à superação da sociedade de classes e nega a centralidade da transmissão-assimilação do conteúdo no trabalho educativo. As chamadas “pedagogias do aprender a aprender” valorizam elementos que se coadunam com o ideário difundido pelas concepções hegemônicas, na medida em que relativizam a realidade objetiva, fragmentam e individualizam o processo de trabalho, condicionando a formação humana à lógica do capital, camufladas em conceitos como o do empreendedorismo (DUARTE, 2010).

Assim, tanto a posição dos professores que defendiam a Educação Física escolar esportivista, como aquela posta pelo currículo paulista não expressam no que de fato consiste o trabalho educativo com essa disciplina, na perspectiva de proporcionar a formação do aluno no sentido omnilateral, considerando que ambas abordagens reduzem os conteúdos às formas precárias e simplistas ligadas às demandas do cotidiano e das expectativas dos alunos, em lugar de resgatar aquilo que já foi produzido historicamente e coletivamente pela humanidade.

Durante cinco anos desenvolvi esse trabalho de coordenação pedagógica, período em que tive a oportunidade realizar o curso de mestrado em educação escolar e investigar sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola pública regular, tendo como fundamentação os estudos da psicologia histórico-cultural, além de ter tido as primeiras leituras sistematizadas da pedagogia histórico-crítica.

Esse momento foi o divisor de águas para mim, da ruptura de uma visão de educação que vinha sendo constituída à égide do “aprender a aprender”, para uma perspectiva pedagógica do trabalho educativo que explicasse o seu real sentido na escola. Percebi, então, que não era condizente permanecer naquela função, visto que não comungava mais daquela concepção de educação do documento curricular paulista, propagada por nós professores designados nos núcleos regionais da Secretaria de Educação.

Decidi, portanto, retornar à escola convencido da necessidade de exercer a prática de ensino novamente, agora, sob outro prisma teórico, da pedagogia histórico-crítica. Senti também que era indispensável continuar instrumentalizando-me com os

estudos da fundamentação teórica que então tinha assumido, com o propósito de compreender melhor o trabalho educativo.

Foi assim que na condição de aluno especial cursei a disciplina “Alfabetização e Trabalho: múltiplas determinações”, ministrada pelo Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu, neste programa de pós-graduação em educação escolar, por meio das leituras e discussões que estabelecemos durante as aulas a partir da categoria trabalho formulada por Marx. Na mesma direção, destaco também, as reflexões sobre as elaborações de Saviani publicadas no texto “Sobre a Natureza e Especificidade da Educação”, dentre outros materiais relativos à perspectiva histórico-crítica. Apropriei-me dos elementos cruciais para a compreensão do trabalho educativo, pois elucidaram as inquietações que significavam o meu próprio trabalho na escola, além de suscitar novos problemas a serem esclarecidos.

Aprovado como aluno regular neste programa, na linha de pesquisa “Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade”, almejava inicialmente avançar com a pesquisa realizada durante o curso de mestrado, com o projeto proposto para o ingresso objetivando analisar as implicações do trabalho educativo no processo de inclusão de alunos com deficiência, com base nas orientações da pedagogia histórico-crítica e da psicologia-histórico-cultural.

Entretanto, subsidiado com os estudos realizados durante as aulas das disciplinas cursadas neste programa, com destaque para “Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade”, conduzida pelo Prof. Dr. Newton Duarte, e “Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: contribuições para o planejamento de ensino”, ministrada pela Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini, ambas fundamentadas no materialismo histórico-dialético. Com base nas leituras e reuniões de orientação, decidi redirecionar o foco desta pesquisa para a problemática do trabalho do professor de Educação Física, preconizado pelas diretrizes pedagógicas dos documentos curriculares oficiais, entendendo que a concepção pedagógica prescrita pelo currículo implica em orientações e normativas que influenciam fortemente as características de como o trabalho educativo objetiva-se nas escolas.

Com essas orientações, estabelecemos como **objeto de estudo** desta pesquisa o trabalho educativo do professor de Educação Física proposto pelo chamado “currículo paulista”, confrontando essa proposta com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e das concepções críticas no campo dessa disciplina,

sobretudo os debates sobre a cultura corporal na escola. Partimos do pressuposto de que o percurso histórico da Educação Física está vinculado ao modo como a sociedade está organizada e que os interesses e determinantes sociais se manifestam nas concepções pedagógicas que orientam a escola e, conseqüentemente na forma como é concebido o trabalho educativo. Portanto, acreditamos que o presente estudo apresenta contribuições para a compreensão do real sentido do trabalho do professor de Educação Física, instrumentalizando os docentes para o enfrentamento dos desafios históricos dessa disciplina.

Diante disso, o nosso **problema de pesquisa** está sintetizado com as seguintes indagações: qual a concepção sobre o trabalho do professor de Educação Física que fundamenta o currículo paulista? Quais pressupostos diferenciam a concepção presente no currículo paulista da pedagogia histórico-crítica e dos fundamentos do materialismo histórico-dialético?

A partir de uma análise preliminar do documento, formulamos a nossa **hipótese**: de que o trabalho do professor de Educação Física defendido pelas orientações pedagógicas curriculares oficiais, especialmente pelo currículo oficial do estado de São Paulo, desconsidera a natureza e especificidade dessa prática social fundante para o processo de formação do gênero humano na escola, subjugando os elementos essenciais desse tipo de trabalho, forma e conteúdo, às determinações do capitalismo, neoliberalismo e o pós-modernismo representado no âmbito escolar pelas pedagogias do “aprender a aprender”.

Sendo assim, **o objetivo geral** da pesquisa foi analisar o trabalho educativo do professor de Educação Física, tal como é delineado pelos documentos curriculares oficiais, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica. Por conseqüência, os **objetivos específicos** desdobraram-se da seguinte maneira:

- Explicitar alguns dos fundamentos pedagógicos que sustentam os documentos curriculares oficiais de âmbito nacional e orientam o trabalho educativo do professor de Educação Física;
- Examinar criticamente a forma como esse trabalho deve ser organizado, segundo as diretrizes pedagógicas do currículo oficial do estado de São Paulo;

- Apontar elementos teóricos para uma compreensão mais aprofundada sobre o trabalho educativo do professor de Educação Física, tomando como base os princípios da pedagogia histórico-crítica;

A justificativa desta pesquisa pauta-se nos questionamentos que evidenciaram a necessidade de se alcançar esclarecimentos e explicações quanto à natureza e especificidade do trabalho do professor de Educação Física. Para tanto, buscamos analisar a atividade educativa no contexto da educação escolar, por se tratar de uma disciplina obrigatória que compõe o currículo da formação básica, sendo, portanto, uma dimensão importante da formação humana dos alunos.

### **Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa**

Neste tópico apresentamos como a pesquisa foi realizada, destacando num primeiro momento os aspectos teóricos assumidos para este estudo, os quais sustentaram nossas estratégias de investigação. Fundamentamos a pesquisa nos princípios teóricos e metodológicos do materialismo histórico-dialético, o que significa que é em função das bases teóricas que o caminho metodológico é organizado e sistematizado, e esse caminho não se reduz a uma mera sequência de etapas ou técnicas, como foi salientado por Paulo Netto (2011, p. 52)

Não oferecemos ao leitor um conjunto de regras porque, para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação.

Nesse sentido, orientamo-nos por princípios orientadores, e não por regras da lógica formal, buscando explicar as contradições da totalidade do objeto estudado. Pois, segundo Paulo Netto (2011, p. 53), “[...] é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador”.

Logo, o foco com essa pesquisa foi de buscar evidenciar os processos subjacentes aos documentos analisados e não apenas suas manifestações superficiais. Olhar para a gênese dos objetos é tentar entender a história de um fenômeno que sofre mudanças ao longo da sua constituição. Entendendo que, “o método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito

que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (PAULO NETTO, 2011, p. 53).

Marx (2011) explica que para se compreender uma determinada realidade, a estratégia mais correta não seria se debruçar sobre o objeto empírico sem uma análise ou reflexão prévias, em razão de que a captação sensorial imediata não é suficiente para a compreensão do concreto, permitindo apenas absorver elementos da aparência, o que não representa as múltiplas e complexas determinações do concreto, então, o caminho para se alcançar a realidade objetiva seria através da mediação da análise, isto é, da abstração.

No texto, “O método da economia política”, Marx (2011, p. 76-77), esclarece essa dinâmica com a seguinte passagem:

Parece ser correto começarmos pelo real e pelo concreto, pelo pressuposto efetivo, e, portanto, no caso da economia, por exemplo, começarmos pela população, que é o fundamento e o sujeito do ato social de produção como um todo. Considerado de maneira mais rigorosa, entretanto, isso se mostra falso. A população é uma abstração quando deixo de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída. Essas classes, por sua vez, são uma palavra vazia se desconheço os elementos nos quais se baseiam. P. ex., trabalho assalariado, capital etc. Estes supõem troca, divisão do trabalho, preço etc. O capital, p. ex., não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc. Por isso, se eu comesse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [*Abstrakta*] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações.

Portanto, nessa concepção metodológica, o pesquisador deve orientar suas análises levando em conta a natureza dialética do processo em que as partes estão inseridas, distanciando-se da realidade imediata que se manifesta na forma de uma percepção caótica do todo. É com essa orientação que buscamos analisar o trabalho do professor de Educação Física no currículo paulista.

Em relação à dialética do concreto, Kosik (2002, p. 36-37), elucida que:

O progresso desta abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do

fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões.

Ainda sobre a compreensão do concreto, Marx (2011, p. 77-78) é enfático:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso, Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que sintetiza-se em si, aprofunda-se em si e movimenta-se a partir de si mesmo, enquanto o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. Mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto. P. ex., a categoria econômica mais simples, digamos, o valor de troca, supõe a população, população produzindo em relações determinadas; [supõe] também um certo tipo de família – ou comunidade – ou de Estado etc. Não pode jamais existir, exceto como relação abstrata, unilateral, de um todo vivente, concreto, já dado.

Com esse raciocínio, o concreto só pode ser realmente apreendido pelo trabalho analítico, ou seja, por meio do pensamento, o que significa que o conhecimento é apropriação real do concreto. Tal consideração colide com as proposições pós-modernas que relativizam a realidade objetiva, trazendo implicações quanto a natureza do trabalho educativo.

Para alcançar os objetivos almejados para este estudo, na fundamentação teórica recorreremos às explicações do marxismo sobre a categoria trabalho, para a posterior leitura e reflexão dos estudos que se dedicaram a discutir a concepção de trabalho como princípio educativo, tendo na produção dos pesquisadores que orientam-se pela pedagogia histórico-crítica as principais contribuições, em especial, os estudos desenvolvidos pelo professor Dermeval Saviani.

Realizamos também, o levantamento bibliográfico produzido sobre a Educação Física na perspectiva histórico-crítica com o propósito de discutir com a colaboração

dos autores que compactuam dessa teoria, as questões relativas ao objeto pesquisado<sup>3</sup>.

Para tanto, consultamos e verificamos as publicações sobre tema em periódicos específicos da Educação Física e da Educação no período de 2014 a 2019. Considerando o mesmo período, buscamos referências para nosso objeto de pesquisa nos bancos de teses e dissertações da CAPES.

Como decorrência do objeto de investigação, optamos pela pesquisa teórica e documental, que tem as seguintes características, segundo Severino (2007, p. 122-123):

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir do qual o investigador vai desenvolver sua investigação e análise.

Por isso, no primeiro momento desenvolvemos o estudo bibliográfico relativo ao tema e aos fundamentos filosóficos que amparam a tese, depois, analisamos o trabalho do professor de Educação Física nos principais documentos oficiais da educação básica brasileira. A natureza dos documentos consistiu em leis federais da educação e documentos de orientação pedagógica curricular, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, com atenção especial ao Currículo Paulista, objeto principal de análise desta tese.

Sendo assim, organizamos esta pesquisa da seguinte forma: no primeiro capítulo fizemos um estudo teórico e tratamos da categoria fundante da tese, o trabalho segundo o pensamento marxiano, enfatizando a relação dessa prática social na constituição do gênero humano, desse modo, fechamos esse capítulo analisando a relação trabalho e educação na pedagogia histórico-crítica.

No segundo capítulo concentramos a tese para o estudo da Educação Física e o currículo na perspectiva histórico-crítica, inicialmente retratamos uma breve contextualização histórica da Educação Física, destacando as principais

---

3 No tópico: Educação Física na pedagogia histórico-crítica, citamos os estudos que apresentam aproximações com as discussões que estabelecemos nesta pesquisa.

características dessa prática social conforme os condicionantes sociais de cada época. Assim, empenhamo-nos também nesse capítulo, em esclarecer a Educação Física no contexto social da luta de classes com o suporte do materialismo histórico-dialético.

No terceiro capítulo nos dedicamos ao exame do trabalho do professor nos documentos curriculares oficiais, especificamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), depois, com atenção especial, para “o Currículo Oficial do estado de São Paulo”. Neste último, analisamos os materiais de apoio ao currículo, Caderno do Professor e o Caderno do aluno, selecionando para as discussões uma situação de aprendizagem com o conteúdo esporte. Por fim, nas considerações finais apresentamos uma síntese desta pesquisa, pontuando algumas conclusões como resultado do trabalho, assim como alertamos sobre as possíveis lacunas que o estudo pode manifestar e as necessidades de novas contribuições.



## Capítulo 1 – O trabalho e a constituição do gênero humano

Enquanto ser natural e parte da natureza, o *Homo sapiens* apresenta muitas características que são comuns a outras espécies, sobretudo aquelas mais próximas na escala evolutiva. No entanto, diferentemente de todas as outras espécies adaptadas à natureza para sobreviver, o ser humano transforma as condições naturais para criar os objetos apropriados para o seu consumo e sua existência.

Sendo assim, a existência do gênero humano é decorrência da ação do homem sobre a natureza, sendo ela a sua condição vital na medida em que mobiliza suas capacidades nesse processo transformador. Esse movimento se dá pelo trabalho, atividade tipicamente humana que promove alterações substanciais na constituição do ser social.

Por isso, o trabalho é uma relação permanente entre o ser humano e a natureza. É a principal categoria explicativa do desenvolvimento histórico-cultural da humanidade, que permite entender o processo de existência e a produção social do gênero humano.

Neste capítulo buscamos refletir, com base nas explicações de Marx, como a ação transformadora do homem sobre a natureza, ou seja, o trabalho se desenvolveu ao longo da história, considerando as condições objetivas desse processo resultante da ação coletiva que propicia o acúmulo de cultura, aspecto típico ao nosso gênero.

Com base nos pressupostos marxianos sobre o trabalho abordamos o trabalho do professor que pela sua natureza e especificidade apresenta características singulares. Pela dificuldade em compreender o trabalho educativo como parte do trabalho em geral, muitos profissionais atuantes no ensino, bem como em outras atividades situadas fora da produção material da existência não se reconhecem como trabalhadores, visão essa muito presente entre os professores e que implica em uma dificuldade na compreensão do que realmente se produz na escola, uma vez que o professor não se vê como um trabalhador. Portanto, neste capítulo tratamos também do conceito de trabalho não-material, pois a atividade principal do professor (ensino) resulta em um certo tipo de produto que não se apresenta na forma de um objeto material.

No último item do capítulo, desenvolvemos uma discussão sobre a relação entre trabalho e educação na pedagogia histórico-crítica. Trata-se de uma teoria pedagógica contra-hegemônica e revolucionária que explica a necessidade de

transmitir o acúmulo histórico-cultural às futuras gerações para a existência e desenvolvimento do ser social, sendo que o local mais apropriado para transmissão da cultura humana é a escola, por meio do trabalho do professor.

### **1.1. A categoria trabalho**

Para a reflexão do conteúdo proposto, tomamos como base as formulações de Karl Marx sobre a categoria trabalho, dado que, nessa abordagem, tal categoria é considerada nuclear para a constituição humana. Como ponto de partida, entende-se o trabalho como a principal atividade que o homem realiza para produzir a sua existência, sendo que no seu confronto com a natureza, busca transformá-la para criar as condições e os produtos que satisfaçam suas necessidades. Essa consideração é extremamente relevante para compreender o desenvolvimento das formas mais sofisticadas de organização da humanidade ao longo da sua história. Conforme Marx (1996, p. 297),

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Isso significa que também somos seres naturais, possuímos forças e capacidades que são próprias da nossa espécie, assim como qualquer outro ser vivo necessita manifestar sua força para sobreviver, o ser humano precisa impulsionar sua potencialidade para satisfazer as necessidades básicas do seu organismo, como beber, comer, proteger-se em algum abrigo etc. A satisfação dessas necessidades, porém, só ocorre na espécie humana pela mediação do processo de trabalho, uma vez que os produtos básicos para o consumo são resultados e ao mesmo tempo condição para o trabalho.

Essa explicação possibilita entender que o ser humano não age isoladamente sobre a natureza, há uma organização coletiva no processo de produção e distribuição

de produtos que são básicos para sobrevivência. Portanto, o modo como cada grupo social se organiza para produzir e distribuir os bens necessários para a satisfação humana determina o modo como o trabalho humano irá ser realizado, logo os princípios que essa sociedade estabelece.

Para transformar a matéria natural em produto adequado à sua necessidade, as ações empreendidas no processo de trabalho são antecipadas no plano mental. Desse modo, as atividades são orientadas a uma finalidade e irão demandar meios adequados para o seu alcance. Esse é um exercício próprio do humano, nenhuma outra espécie animal realiza atividades orientadas a um fim, pelo contrário, agem instintivamente, com ações que não impulsionam a sua transformação para planos mais elevados, esgotam-se no ato em si.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 1996, p. 298).

O trabalho humano requer um conjunto de capacidades do trabalhador e que são desenvolvidas por meio do processo de trabalho, como no exemplo acima, precisamos projetar o produto antes do ato de sua produção, para isso é necessário o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a capacidade de reter as informações na memória etc; ou seja, das chamadas “funções psicológicas superiores”. Segundo Vigotski (2009) o desenvolvimento do psiquismo humano é decorrência da prática social, o homem precisa intervir na natureza e criar condições de vida necessárias para sua subsistência, indicando que ao agir assim, o indivíduo transforma a si próprio, desenvolvendo novas formações psíquicas.

A espécie humana só alcança níveis mais elevados de desenvolvimento e, de forma infindável, por meio da prática social do trabalho, o que implica numa contínua reestruturação qualitativa da sua própria natureza para impulsionar o seu desenvolvimento. Desse modo, ao agir na natureza externa, ele transforma a sua natureza orgânica criando uma segunda natureza, a social.

De acordo com Saviani (2013a, p. 13),

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.

Essa é uma dinâmica que se configura dialeticamente em razão da história desse processo não ser determinada, não ocorrendo de forma linear e direta, e sim mediada por meio dos instrumentos criados pelos homens. Tal aspecto é crucial para o exame do processo de trabalho e o desenvolvimento do gênero humano, pois a criação de ferramentas para transformação, apropriação, regulação e controle da matéria ocorre incessantemente, devido à nova forma dada à natureza e conseqüentemente ao próprio homem, gerando novas necessidades. Uma nova realidade solicita instrumentos mais sofisticados, precisando, portanto, de um tipo de conhecimento específico, esse deve ser metódico, sistematizado, epistêmico, isto é, científico, e, propicia o enriquecimento dos meios de produção, com ferramentas e técnicas de trabalho mais sofisticadas.

Marx (1996, p. 298) sintetiza que “os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios”. Nesse sentido, qual seria a finalidade última do trabalho do professor? Saviani (2013a, p. 13) indica a resposta para esta pergunta quando conceitua o trabalho educativo como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”. Isto significa que tudo que o ser humano necessita para existir ele precisa produzir, incluindo ele mesmo, não apenas no sentido da procriação animal, mas na sua subjetividade, o seu ser social.

Com relação ao objeto da educação, Saviani (2013a, p.13) explica que,

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 tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objeto.

Essa consideração possibilita entender que os conteúdos escolares, isto é, os elementos culturais são objetos essenciais para a transformação das características biológicas próprias da espécie, visando à formação dos traços culturais do gênero humano e que para alcançar esse objetivo é necessário formas adequadas, portanto, os meios. Por isso, “o meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto”. (Marx, 1996, p. 298).

Com essa compreensão, o professor em seu trabalho deve selecionar quais saberes são essenciais, quais as formas e métodos mais adequados para que o aluno, seja afetado, provocando assim a sua transformação, isto é, a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas. Com esse raciocínio Saviani (2013a) posiciona o trabalho educativo na modalidade que Marx considerou como “trabalho não material”, entendendo que a natureza transformada, ou seja, o psiquismo humano, não resulta em produtos materiais diretamente, mas possivelmente no futuro por meio das capacidades humanas que foram formadas e poderão ser utilizadas pelos futuros trabalhadores na produção material.

O trabalho humano é uma prática social orientada a um fim, em que, conforme Marx (1996, p. 300) esclarece,

O processo extingue-se no produto. Seu produto é um valor de uso; uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformação da forma. O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia na forma de mobilidade aparece agora como propriedade imóvel na forma do ser, do lado do produto. Ele fiou e o produto é um fio (MARX, 1996, pág. 300).

No caso do professor, o seu processo de trabalho se extingue no produto que são as capacidades que constituem o “gênero humano”, na medida em que o aluno se apropria dos saberes, conceitos e valores que provocam a evolução e a revolução das suas funções mentais e físicas. Entretanto, é importante esclarecer que não se trata de uma atividade simples, visto que o trabalho docente é peculiar, pois a sua

objetivação implica a participação ativa do aluno, ou seja, a relação ensino-aprendizagem envolve o trabalho do educador e as ações do aluno para que o produto seja efetivado em forma humana, portanto, em uma nova força de trabalho e no desenvolvimento mais pleno dos indivíduos.

A força de trabalho se torna o próprio trabalho apenas quando é utilizada, até então, é apenas uma potência, sendo ela consumida quando o comprador da força de trabalho faz trabalhar o vendedor dela, nesse momento ela é transformada em produtos que possuem um valor de uso.

Em relação ao valor de uso do produto do processo de trabalho Marx (1996, p. 300) explica:

Quando um valor de uso sai do processo de trabalho como produto, outros valores de uso, produtos de processos anteriores de trabalho, entram nele como meios de produção. O mesmo valor de uso constitui o produto desse trabalho, e o meio de produção daquele. Produtos são, por isso, não só resultados, mas ao mesmo tempo condições do processo de trabalho.

Exceto o trabalho relacionado à extração direta da natureza, todos os outros ramos processam um objeto que é produto de um trabalho anterior, que por sua vez são incorporados ao seu valor de uso. Como exemplo, para que o trabalho do professor se efetive é necessário que ele consuma uma série de produtos, desde bens materiais que satisfaçam as suas necessidades materiais, tais como: comer, beber, descansar, etc; até os instrumentos específicos consumidos na sua atividade docente: livro, caneta, giz, documentos com orientações sobre os conteúdos e métodos de trabalho, etc.

Outro aspecto a ser destacado é que a força de trabalho que ele irá produzir (as capacidades humanas no aluno) chega à escola com potencialidades em desenvolvimento, iniciadas com o trabalho do núcleo social familiar. Ressalta-se que a força de trabalho é utilizada para produzir valores de uso para si e para os outros, no entanto, na forma como a sociedade vem se organizando ao longo da história, alguns poucos apropriaram-se dos meios de produção e apenas controlam a força de trabalho que compraram.

Essa é uma condição que decorre da sociedade de classes, na qual uma parcela mínima dessa sociedade detém o capital, isto é, os meios de produção: a matéria-prima e os instrumentos de modificação da natureza, que geram os valores

de uso que serão consumidos pela sociedade. E os que não dispõem dos meios de produção? Esses, que são a maioria, precisam vender sua força de trabalho para aqueles que possuem o capital.

A partir da própria economia nacional, com suas próprias palavras, constatamos que o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (*Macht*) e à grandeza (*Grösse*) da sua produção, que o resultado necessário da concorrência é a acumulação de capital em poucas mãos, portanto a mais tremenda restauração do monopólio, que no fim a diferença entre o capitalista e o rentista fundiário (*Gnindrentner*) desaparece, assim como entre o agricultor e o trabalhador em manufatura, e que, no final das contas, toda a sociedade tem de decompor-se nas duas classes dos *proprietários* e dos *trabalhadores* sem propriedade. (MARX, 2004, p. 79).

Nesse sentido, o homem exerce o seu trabalho de forma alienada, pois mobiliza suas potencialidades, utilizando dos meios de outrem (o capitalista) que não trabalha, mas comanda o processo e poderá usufruir das mercadorias produzidas e seus valores. Trazendo esta noção para o campo da educação, o educador vende a sua força de trabalho para quem? Ao transformar a natureza humana, objetivando a sua subjetividade no aluno, com saberes elaborados e sistematizados, ele estaria produzindo força de trabalho para alguém, este alguém, será o sujeito que detém os meios de produção.

Na sociedade em que vivemos, o trabalho alienado é predominante em todos os setores sociais, mesmo que em determinados seguimentos o grau de alienação não apareça de modo tão intenso, como nos serviços públicos, contextos em que há minimamente, chances de exercer o processo de trabalho menos alienado, com pequenas aberturas para criar, elaborar e planejar autonomamente. Diferente, de outros seguimentos, em que as forças de trabalho são limitadas rigorosamente, não tendo possibilidades de criação por parte do trabalhador. Desse modo, a contradição principal do trabalhador deixa de ser diretamente com a natureza, e passa a ser com o proprietário dos objetos, máquinas e meios de produção que organiza o seu trabalho para produzir o máximo de retorno para o capital e não em benefício da sociedade como um todo e dos próprios trabalhadores.

Com o avanço do processo de industrialização, bem como com o desenvolvimento tecnológico, sendo essas duas realizações do próprio homem, por meio da aplicação da ciência, o próprio processo de trabalho torna o trabalhador um

apêndice da máquina, que nos sistemas automatizados produzem as mesmas mercadorias, em menor tempo, com mínimo ou nenhum desperdício de matéria-prima. Essas circunstâncias acarretam elevados índices de desemprego e informalidade em países pobres, nos quais o desenvolvimento e a produção da ciência são deficitárias, em virtude dos meios de produção do conhecimento estarem sob o domínio das nações mais ricas que, assim, conseguem manter sua posição na divisão internacional do trabalho.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Veroirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto* e *servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*). (MARX, 2004, p. 80).

O cenário apresentado, sobre as condições do processo de trabalho, que produz tanto a humanização quanto a alienação do ser humano, reflete-se na escola. Por sua natureza e especificidade, a escola é o principal espaço de formação da humanidade em cada indivíduo, mas o capitalismo tende a reduzir esse processo à produção de força de trabalho. Os conhecimentos necessários para compreender e atuar no aprimoramento e produção dos valores de uso que serão consumidos pela humanidade são transmitidos no espaço escolar, por meio do trabalho educativo. Esse trabalho possui características peculiares, pois a natureza a ser transformada é objeto de ação conjunta do professor e dos alunos, que participam ativamente da sua produção, por meio das relações que são estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem.

Como parte da atividade do professor em seu trabalho, é necessário selecionar quais saberes são essenciais, quais as formas e métodos mais adequados



para que a natureza humana do aluno, seja afetada, provocando assim a sua transformação, isto é, produzindo a aprendizagem e conduzindo o desenvolvimento. No entanto, a dinâmica do capitalismo com a sua força ideológica adentra os espaços educativos, desconsiderando regras e princípios de qualquer instituição, assim, a escola sofre com essas determinações.

## **1.2. Trabalho não-material**

Como vimos, para Marx o trabalho é a prática social fundante do processo de constituição e desenvolvimento das formas humanas mais elevadas, por conseguinte os processos e produtos também são aprimorados mediante a complexificação incessante do trabalho humano. Além desse fato, a sociedade capitalista vem se organizando numa dinâmica em que o trabalho se expressa em suas diferentes representações e cada vez mais novos setores vão sendo incorporados plenamente às formas mais elaboradas de reprodução do capital.

Antes tínhamos a predominância do processo produtivo dos bens necessários para existência humana baseada no trabalho manual, sendo que desta forma a relação homem e natureza era mediada principalmente pelos instrumentos, entretanto, com o aprimoramento dos meios de produção, essa relação tornou-se cada vez mais intermediada. É importante destacar que essa transformação é consequência de um conjunto de fatores, dentre eles podemos destacar a necessidade infundável do gênero humano se desenvolver e o modo como a sociedade vem se organizando, ou seja, na lógica do capital.

Com base nessa leitura, com as transformações na produção a partir da década de 1960, sobretudo com a introdução da produção toyotista, da microeletrônica e da automação, não mais predominantemente baseadas no trabalho manual, a produção baseada nesse tipo de trabalho, que percorreu todo o século XVIII e XIX até chegar aos anos 1960, teria perdido sua hegemonia. A produção toyotista parecia não seguir o mesmo padrão produtivo e apresentava o trabalho intelectualizado como a nova e principal força produtiva das sociedades capitalistas contemporâneas. À primeira vista, o novo “modelo” produtivo toyotista e flexível se distanciava significativamente de seu predecessor. Com a introdução do processo de automação das indústrias, as formas de trabalho tipicamente fordistas, que vinculavam o trabalhador a um posto específico de trabalho e que eram determinadas pelo trabalho fundamentalmente manual, foram substituídas por engrenagens tecnológicas

automatizadas, nas quais o trabalhador teria sido “posto para fora do processo de trabalho estrito senso”. (AMORIM, 2014, p. 32).

Portanto, sem uma ação direta do trabalhador nos processos de produção, logo ele teria se tornado apenas um vigia da máquina com a responsabilidade do funcionamento e manutenção de equipamentos robotizados assumindo então uma função multifuncional, isto é, tornando-se um trabalhador polivalente. Assim, para dar conta das tarefas da nova indústria foi preciso que o trabalhador também apresentasse novas qualificações, essas agora, voltadas não tanto ao conhecimento em si, que se encontra objetivado nos sistemas automatizados, mas às competências para administrar esses sistemas e se relacionar com as pessoas nesse processo.

Essa revolução do processo de trabalho despertou o interesse de autores como Gorz, Lazzarato e Negri, que delinearam uma teoria do trabalho imaterial caracterizada por diversos distanciamentos com a teoria marxiana, e que de certa forma tentaram explicitar a suposta ruptura dos modos de produção, a alteração da predominância do trabalho material pelo trabalho não material e apontaram uma defasagem da explicação marxista sobre o processo de produção na contemporaneidade.

Segundo Amorim (2014, p. 33-34),

No início da década de 1990, com Maurício Lazzarato, Antonio Negri e André Gorz, a discussão sobre o trabalho imaterial se avolumou, e a reflexão que esses autores propunham respondia a interpretações específicas dos conceitos de trabalho, valor e classe social. Específicas no sentido de que, apesar de podermos identificá-las no espectro mais geral da teoria marxista, não podem ser evidenciadas na obra de Marx. Ou seja, apesar de as teses sobre o trabalho imaterial como força produtiva central endereçarem sua crítica particularmente a Marx, elas realizaram uma interpretação alheia a esse autor. Consideram, assim, o conceito de trabalho com base apenas no trabalho manual (físico) realizado na fábrica, de valor como uma expressão mensurável aritmeticamente da exploração do trabalho manual e de classe trabalhadora ou proletariado como sinônimo de classe operária, sujeito desse processo de valorização e, por conseguinte, sujeito político revolucionário por excelência. Na tentativa de aparar as arestas em relação às diferenças entre os conceitos de trabalho, valor e classe social formulados por Marx e a interpretação desses conceitos realizada pela “economia do conhecimento”, nossa argumentação tem como objetivo, ao problematizar as principais teses que envolvem a discussão sobre o trabalho imaterial, apresentar uma leitura alternativa que tenha como ponto de partida a análise marxiana no que se refere aos processos de produção, caracterizando-os como processos que são

determinados historicamente pelo antagonismo social e que podem ser analisados com base nos conceitos de trabalho, valor e classe de Marx. Nesse sentido, é fundamental discutir as diferenças entre trabalho imaterial e trabalho material, a relação do trabalho imaterial com a produção de mais-valia e com as classes sociais, além de indicar pistas, em uma conjuntura na qual a precarização do trabalho se apresenta como regra, sobre o lugar do trabalho imaterial nesse processo.

De modo geral os autores da recente teoria do trabalho imaterial diferenciam-no do trabalho material por meio do produto físico que é resultado do processo de produção e pode ser mensurado aritmeticamente. As atividades ligadas à comunicação, criatividade, conhecimento e outras, que não apresentam um produto final com uma forma física, são definidas como trabalho imaterial. (SANTOS, 2012).

Esses autores consideram também que as pessoas que atuam em funções que apresentam tais características são prestadores de serviço e não trabalhadores, uma vez que o resultado da sua produção não é um bem material. A esse respeito vale ressaltar que é muito comum professores, médicos, advogados, administradores, engenheiros, artistas, atletas, dentre tantas atividades profissionais, não se reconhecerem como trabalhadores.

Outro aspecto dessa concepção é de que esse tipo de trabalho opera em consonância com o atual paradigma econômico, isto significa que é com base na configuração do mercado que será determinada a velocidade do nexos entre produção e consumo. Nessa dinâmica, o trabalhador deve mostrar-se polivalente, apto a realizar tarefas em diferentes funções e em menor espaço de tempo para que o produto seja rapidamente consumido.

Santos (2012) verificou também nessa teoria a ideia de que a tendência é o trabalho imaterial tornar-se hegemônico em relação ao trabalho material, não sendo uma substituição de um pelo outro, mais do que isso, seria uma espécie de subordinação. Portanto, as duas categorias de trabalho sendo antagônicas, uma cresce enquanto a outra desaparece, com a informação e o conhecimento dominando o trabalho material.

Em contraposição a estas argumentações, Amorim (2014, p. 35) analisa que,

Esses conceitos são, em Marx, abstrações concretas, que se determinam reciprocamente, isto é, conceitos que exprimem interdependências históricas contraditórias, caracterizadas na organização das atividades de execução e de elaboração da produção

e manipuladas pelo capital de distintas maneiras e com conteúdos diferentes em também diferentes formações sociais e conjunturas históricas, com o objetivo de, ao (re)organizar a classe trabalhadora, reproduzir sua condição de classe explorada e dominada socialmente.

Independente da forma como o processo de produção se desenvolve, seja na fabricação de bens materiais ou não, o trabalho representa a exteriorização da subjetividade humana com os seus diferentes conteúdos, manipulados e determinados conforme os princípios que a organização social se assenta.

Dessa forma, qualquer atividade humana, seja ela intelectual ou manual, fundamenta-se, desde Marx, como um processo no qual subjetividades são objetivadas em um modo de produzir, em um modo de vida. Trata-se, portanto, de uma objetivação que tem por fundamento a marca da subjetividade histórica. Assim, ao relacionarmos a subjetividade de coletivos de trabalho a determinações absolutas, a possibilidade teórica de dicotomização do que seria intelectual e manual no trabalho se dilui. Portanto, os trabalhos manuais e intelectuais não estão alheios a esse processo histórico de sucessivas objetivações. São, na prática, expressão dele. (AMORIM, 2014, p. 35).

Por isso as duas atividades, conforme a análise marxiana, apresentam variações de conteúdo e não dizem respeito ao modo de produzir do trabalhador individual. Assim, é preciso considerar as duas categorias no âmbito da produção coletiva. O que de acordo com Cotrim (2009, p 134-135), implica que

As categorias de trabalho material e imaterial não dizem respeito à atividade do trabalhador individual, e não se referem diretamente, por conseguinte, à distinção entre trabalho manual ou mecânico e trabalho espiritual ou intelectual. Trabalho material e imaterial são, em Marx, categorias que se referem ao produto do trabalho; assim, trabalho material é aquele que se objetiva em produtos materiais, e trabalho imaterial é aquele que objetiva em produtos não-material, como os trabalhos puramente intelectuais sejam artísticos, científicos, filosóficos, ou ainda, como a educação, a comunicação, a propaganda e diversas espécies de serviços que não ocorrem sobre objeto material. Esses produtos imateriais são indubitavelmente objetivos e sua exteriorização se dá por meio da linguagem em suas várias formas. Não se pode esquecer, ainda que o produto do trabalho imaterial seja cristalizado na matéria – em discos, livros, filmes, computadores – sua objetividade própria continua sendo a linguagem; o suporte material é produto do trabalho distinto, de modo que não pode confundir o trabalho material que gera o CD ou livro, com o trabalho imaterial que cria o software ou o texto.

A verdade é que os autores da recente teoria do trabalho imaterial fizeram uma leitura bastante equivocada da explicação marxiana sobre os conteúdos do processo de trabalho. Para Marx, ambas as formas de trabalho são produtivas do ponto de vista do processo geral de trabalho, gerando bens necessários para satisfazer ao ser humano, independente da sua materialidade.

Do ponto de vista do capitalismo é considerado trabalho produtivo aquele que gera valor adicional em relação ao que foi pago e consumido na produção, isto é, aquele trabalho que resulta em um trabalho excedente, cujo valor não é pago pelo capitalista. “É produtivo o trabalhador que executa trabalho produtivo; e é produtivo o trabalho que gera diretamente mais valia, isto é, que valoriza o capital”. (MARX, 1978, p. 71).

Portanto, do ponto de vista da troca de mercadorias no capitalismo, não importa a particularidade dos trabalhos concretos, mas sim como, com base neles, é possível aumentar a produtividade do trabalho abstrato para a valorização do capital. Nesse sentido, o empreendimento capitalista se destina ora à produção de livros, ora à produção de carros, ora à produção de discos, ora à produção de *softwares*, ora à produção de operários manuais, ora à de operários intelectuais e, na maioria das vezes, combina desigualmente todas essas formas de trabalho, observando, nessas variações de investimento, as possibilidades de ampliação do lucro baseada na exploração mais intensa e (ou) extensa da jornada de trabalho, a depender do país e de sua legislação trabalhista. (AMORIM, 2014, p. 36).

E o trabalho do professor pode ser considerado produtivo? Pela lógica do capital, desde que o resultado da sua atividade gere mais-valia, quer dizer, seja realizado para enriquecer o capitalista, caso contrário, é considerado trabalho improdutivo. No entanto, não é trabalho improdutivo do ponto de vista da produção em geral, sendo assim, a atividade que o professor realiza é trabalho e o professor é um trabalhador.

Como expomos acima, para Marx a questão da forma de trabalho ser material ou não material não é o ponto central da discussão e a sua explicação parece-nos esclarecedora sobre a forma que o trabalho do professor se enquadra, trabalho não material, entretanto, essa não é uma definição de simples compreensão, primeiro porque é necessário reconhecer a atividade do professor como trabalho e segundo como exigência do próprio processo de trabalho. Assim, para Saviani (2013a, p. 11)

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

Para chegar neste raciocínio Saviani toma como base o aspecto principal que pelo qual nos diferenciamos de outros animais, a atividade de trabalho e, seguindo radicalmente as orientações da teoria marxiana, discute a dialética entre subjetividade e objetividade, a materialidade das ações humanas e a simbolização dessas ações no plano mental.

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem precisa antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objeto de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria de trabalho não material. (SAVIANI, 2013a, p. 11-12).

A síntese de Saviani contrapõe-se radicalmente à perspectiva defendida pelos autores da recente teoria do “trabalho imaterial” ou chamada de “economia do conhecimento”. Concordamos com Saviani que a teoria marxista não foi superada e a classe trabalhadora é a principal via com potencial revolucionário, também não se pode reduzir o trabalho ao trabalho físico e não se pode contrapor os processos de produção material e imaterial do trabalho.

Fundamentado nas premissas do materialismo histórico-dialético, Saviani discutiu as perspectivas e pedagogias que perfizeram a educação escolar brasileira, apontando os equívocos e fragilidades que essas concepções apresentavam e que ainda se fazem presentes com sua hegemonia aliada ao capitalismo. Em contraposição, Saviani propôs uma pedagogia contra hegemônica que tem o trabalho como princípio educativo e como objetivo o desenvolvimento das formas mais

sofisticadas do humano em cada indivíduo singular. Para isso, o trabalho é a atividade principal a ser considerada na educação escolar por meio dos conteúdos escolares.

### **1.3. A relação trabalho e educação na Pedagogia histórico-crítica**

A pedagogia histórico-crítica inspira-se nos elementos fundantes do pensamento marxiano e esse é o principal motivo que a categoria trabalho é destacada por essa pedagogia. A sua elaboração foi iniciada há 40 anos pelo professor Dermeval Saviani e vem recebendo, até os dias atuais, contribuições de estudiosos e pesquisadores adeptos dessa teoria. É considerada uma pedagogia revolucionária, crítica e contra hegemônica, concentra-se na superação das condições sociais vigentes da classe trabalhadora, tendo o trabalho educativo seu principal meio de contribuição no contexto escolar (SAVIANI, 2012).

Para melhor compreensão dos conceitos basilares da pedagogia histórico-crítica e de como essa perspectiva estabelece a relação entre trabalho e educação, faz-se necessário analisar o contexto histórico e político que motivou a sua elaboração. Para isso, inicialmente tratamos de apresentar um breve histórico do período de sua concepção<sup>4</sup>, o que possibilita entender o caminho percorrido para a sua estruturação filosófica e científica. Com isso buscamos explicitar os principais fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

A pedagogia histórico-crítica está entre as teorias não hegemônicas, esse fato pode ser constatado nos cursos de formação inicial e continuada de professores que não oportunizam o acesso aos conteúdos dessa perspectiva, ou quando o fazem, isso ocorre em raros momentos em que um ou outro professor é adepto das suas proposições. Entre pesquisadores não é diferente, a produção científica fundamentada nessa teoria concentra-se em pequenos grupos nos programas de pós-graduação (SILVA, 2017).

Segundo Silva (2017), mesmo assim, existem iniciativas e tentativas institucionais importantes de algumas secretarias estaduais e municipais de educação, ou até mesmo de unidades de ensino, que buscaram a implantação das orientações da pedagogia histórico-crítica. Podemos citar como exemplo a Secretaria

---

<sup>4</sup> Sugerimos a leitura do capítulo “Origem e desenvolvimento” da tese de doutorado de Silva (2017), pois o autor analisa acontecimentos importantes desse período histórico do Brasil em relação ao início da elaboração da pedagogia histórico-crítica.

Municipal de Educação do município de Bauru do estado de São Paulo, que elaborou o seu projeto pedagógico para educação infantil com base nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural (PASQUALINI e TSUHAKO, 2016).

Vários outros aspectos podem explicar o motivo do pouco conhecimento ou de sua adesão no quadro da educação brasileira, dentre eles é que,

[...] as teses defendidas pela pedagogia histórico-crítica não estão, na maioria das vezes, em consonância com o que normalmente se fala e se entende sobre educação. A exemplo disso vemos que é muito comum, especialmente por parte das pedagogias do aprender a aprender, tomar como algo ultrapassado a defesa da transmissão sistematizada dos conhecimentos mais desenvolvidos e o próprio ensino escolar (SILVA, 2017, p. 33).

Outro ponto importante a ser considerado é a sua clara posição em defesa da classe trabalhadora, denunciando as determinações sociais que empobrecem a vida humana em virtude da exploração e alienação do trabalho. Ao assumir a sua posição nessa luta, a pedagogia histórico-crítica manifesta a sua defesa do projeto histórico socialista, que nos tempos atuais, como também, em épocas passadas sofre com distorções, maledicências e perseguições advindas da sociedade capitalista e dos ideários neoliberal e pós-moderno que adentram a educação escolar por meio das pedagogias hegemônicas.

Como frisamos, para melhor explicação dos elementos principais da pedagogia histórico-crítica é importante caracterizar brevemente o momento histórico, político e social do contexto inicial de sua elaboração. Esse período ocorreu na fase final do estado ditatorial, depois de um longo período de intensa censura, perseguição e repressão político-ideológica da ditadura militar. O final da década de 1970 e início dos anos 1980 ficou conhecido como o período de transição democrática, marcando a passagem do estado ditatorial para o estado democrático (burguês).

É importante sublinhar que o estado ditatorial no Brasil foi estabelecido por meio de um golpe empresarial militar, mais precisamente em 1 de abril de 1964, perdurando até 15 de março de 1985. Nesse sentido, após assumirem o poder, os militares emitiram vários decretos denominados como “Atos Institucionais”, buscando a supressão dos direitos civis e institucionais. O mais conhecido foi o Ato Institucional número 5 (AI-5) que retirou todos os poderes do judiciário e legislativo, tornando



absoluto o poder executivo federal, ou seja, o presidente militar. Várias violações aos direitos humanos ocorreram em virtude do AI-5, dentre elas, as manifestações populares, as atividades sindicais, acadêmicas e artísticas com caráter político foram proibidas, além disso, foi instaurada uma censura para jornais, revistas, literaturas, peças teatrais e letras musicais (PAULO NETTO, 2014).

O regime militar manifesta a sua decadência no final da década de 1970, sendo que em 13 de outubro de 1978, no governo Ernesto Geisel, foi promulgada uma Emenda Constitucional revogando todos os Atos Institucionais que contradiziam a Constituição Federal, o que de certa forma promoveu a chamada abertura política.

Silva (2017), analisa que a conjuntura histórico-política desse final de governo militar apresentou-se propícia para a retomada da manifestação do pensamento crítico. Em vista disso, um grupo de professores começa a primeira turma de doutorado em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), iniciando as discussões das primeiras ideias de uma proposta contra-hegemônica que mais tarde viria ser denominada como “pedagogia histórico-crítica”. Segundo Saviani (2013b, p. 420), “a primeira tentativa de sistematização deu-se no artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, publicado no número 3 da *Revista da Ande*, em 1982, que em 1983, veio a integrar o livro *Escola e democracia*”.

Esse livro é considerado um clássico da educação brasileira, “pode ser lido como manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista ou, como foi nomeada no ano seguinte após seu lançamento, pedagogia histórico-crítica, proposta em 1984” (SAVIANI, 2013b, p. 420-421). A estrutura da obra é composta por uma coletânea de artigos publicados entre 1981 e 1983 que foram organizados em quatro capítulos, sendo que no primeiro intitulado “As teorias da educação e o problema da marginalidade”, o autor inicia apresentando o diagnóstico das principais teorias pedagógicas expondo as contribuições e limites de cada uma delas, depois finaliza sinalizando a necessidade de uma nova pedagogia. O segundo capítulo é marcado pelo o momento em que Saviani faz a denúncia, pela via da polêmica com a Escola Nova, apontando os equívocos dessa pedagogia que se acreditava progressista e abrindo caminho para proposição de uma perspectiva superadora. No capítulo terceiro são apresentadas as características fundamentais e os encaminhamentos metodológicos da nova pedagogia. Por fim, o quarto capítulo explica as condições de sua produção e operacionalização em sociedades marcadas pela divisão social de classes (SAVIANI, 2012).

Embora não seja o propósito desse texto discorrer e aprofundar sobre as principais questões que permearam as discussões e elaborações desenvolvidas por Saviani nesse percurso histórico da produção da pedagogia histórico-crítica, vale ressaltar determinados aspectos que marcaram as análises expressas nessa obra. Inicialmente as teorias são classificadas em “teorias não críticas” e “teorias crítico-reprodutivistas”, sendo a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista consideradas não críticas, uma vez que para elas os condicionantes sociais não determinam as condições de produção do trabalho educativo, logo desconsideram a luta de classes e acreditam que a escola é o principal meio de equalização social. Essas teorias são consideradas hegemônicas porque são preponderantes no pensamento educacional brasileiros, pois estão alinhadas às determinações do capitalismo e do liberalismo.

Como já assinali, o primeiro grupo de teorias concebe a marginalidade como um desvio, tendo a educação por função a correção desse desvio. A marginalidade é vista como um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por essa razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social. Essas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo, eu as denominei de “teorias não críticas” (SAVIANI, 2012, p. 15).

Diferentemente, as teorias consideradas críticas reconhecem a influência dos condicionantes sociais na educação, ou seja, a dependência da educação em relação à sociedade e não concebem a educação como uma alternativa que por si mesma conduza à superação da condição vigente. Dentre as diversas posições nesse campo, Saviani identifica um grupo que denomina como teorias crítico-reprodutivistas e destaca a “teoria do sistema de ensino como violência simbólica”, “teoria da escola como aparelho ideológico do Estado” e a “teoria da escola dualista”.

Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade que ela se insere, bem merecem a denominação de “teorias crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 2012, p. 15-16).

Nesse sentido, Saviani verifica de forma contundente as fragilidades dos dois grupos de teorias, sobretudo quando denuncia a Escola Nova por ser menos democrática em relação à pedagogia tradicional, visto que a escola tradicional defendia a “transmissão do saber escolar” e a pedagogia nova se opunha a este conceito e, que na concepção da pedagogia histórico-crítica a transmissão do conhecimento científico é uma especificidade da educação escolar. Portanto, emerge a necessidade de se propor uma teoria pedagógica que considere as determinações sociais sobre a educação e a compreenda como uma das instâncias que se dá a luta pela superação do capitalismo, para tanto, a escola precisa cumprir com o seu real papel, a socialização do conhecimento científico.

Na sequência da formulação inicial dessa teoria pedagógica, foram publicados alguns trabalhos que, em 1991, compuseram o livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, que de acordo com Saviani (2013b, p. 421),

Trata-se de “Sobre a natureza e especificidade da educação”, publicado no periódico *Em Aberto*, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 1983; “Competência política e compromisso técnico”, divulgado pela Revista *Educação & Sociedade* em 1983; “A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira”, estampado na *Revista da ANDE* em 1986; e “A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar”, publicado no livro *Pensando a educação*, editado pela Editora da UNESP em 1989. Por ocasião da 8ª edição, em 2003, foram acrescentados os textos “A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica” e “Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica”. Na apresentação dessa obra, redigida em 20 de janeiro de 1991, esclarecia-se que os estudos então publicados constituíam uma primeira aproximação ao significado da pedagogia histórico-crítica, já que estava em curso o processo de elaboração dessa corrente pedagógica com a contribuição de diferentes estudiosos.

A pedagogia histórico-crítica é uma perspectiva que está se desenvolvendo coletivamente com colaboração de pesquisadores que se identificam com a sua concepção de educação, portanto, com a sua visão de mundo. “A superação revolucionária da sociedade capitalista exige a organização coletiva e a passagem da consciência de classe em si à consciência de classe para si, num processo de superação do senso comum [...]” (SILVA, 2017, p. 43).

Sobre a sua base teórica Saviani (2013b, p. 422) explica que,

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, do espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição dos seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico.

Portanto, fundamentada no materialismo histórico-dialético, logo os princípios do método assumido é o mesmo que Marx utilizou na análise da economia política, considerando que para se alcançar o concreto, é necessário a mediação das abstrações. Nessa direção é que a pedagogia histórico-crítica verifica ser o papel da escola, trabalhar com as abstrações, distanciando os alunos temporariamente da percepção imediata em direção ao conhecimento objetivo da realidade.

Desse modo, caminha na contramão das teorias hegemônicas que são alinhadas com os princípios neoliberais e pós-modernos, que defendem a prática educativa vinculada à vida cotidiana do aluno. É importante esclarecer que a pedagogia histórica-crítica não defende a transmissão de conteúdos puramente formais ou abstratos, assim como Marx não defendeu a permanência do pensamento no campo da abstração e, sim, um distanciamento que é necessário e momentâneo da realidade imediata para que possa ser compreendida e então transformada.

Concordando com as proposições da pedagogia histórico-crítica, Silva (2017, p. 43) afirma ser necessária a compreensão de que a escola precisa viabilizar situações nas quais “[...] o indivíduo passa de uma concepção de mundo baseada no senso comum à ampliação da autoconsciência do gênero humano a partir da apropriação das objetivações mais elaboradas já produzidas pelo conjunto da humanidade”. Trata-se de um movimento dialético, o que significa que o senso comum não é eliminado, mas superado, por isso esse deve ser compreendido como uma dinâmica contínua e crítica.

Assim, frisamos que esse não é um processo tão simples, uma vez que implica na articulação de diferentes faculdades humanas que levem à sistematização do conteúdo, sendo que a passagem do senso comum à consciência filosófica exige “[...] passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, 2013c, p. 2).

E a escola é o espaço mais apropriado para a realização dessa passagem, pois o tipo e o modo como o conhecimento deve ser viabilizado sugere uma transformação qualitativa do psiquismo humano, ampliando as possibilidades de compreender o mundo, desde que as orientações pedagógicas sejam condizentes com a visão política e filosófica de educação em relação à sociedade.

Nessa perspectiva, a pedagogia histórico-crítica que é defensora da escola pública e de que nela a nossa produção mais rica da história da humanidade (conteúdos escolares) deve ser transmitida de forma crítica face às determinações da sociedade capitalista. Para tanto, Martins (2013, p. 276) salienta que

a pedagogia histórico-crítica, ao pôr em relevo um tipo de conhecimento a ser transmitido – no caso, os conhecimentos universais –, está colocando em questão, concomitantemente, as características da atividade educativa, isto é, a dialética entre forma e conteúdo [...].

Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica orienta o trabalho educativo com base na dialética do pensamento marxista, trazendo como estratégia pedagógica a prática social como ponto de partida e chegada do trabalho educativo.

Explicando melhor essa dinâmica: professores e alunos partem da prática social, entretanto, os alunos apresentam um entendimento sincrético do conteúdo nesse momento, por sua vez, os professores por serem mais experientes e esclarecidos cientificamente encontram-se no nível sintético do saber, logo organizam situações de ensino que visam elevar os alunos para o nível de compreensão sintética da prática social. Ressalta-se que entre o primeiro passo, a prática social (conhecimento dos alunos com relação ao saber) e o último, a prática social (alteração qualitativa dos alunos sobre o saber) Saviani propõe a problematização (identificação de questões da prática social que precisam ser resolvidas), a instrumentalização (apropriação dos instrumentos teóricos e práticos) e a catarse

(internalização dos instrumentos culturais), dessa forma, alterando qualitativamente a noção dos alunos da prática social. Não se trata de uma sequência mecanizada, com tempos e espaços fixos, pois são momentos interdependentes que irão se alterar conforme as necessidades das situações postas (SAVIANI, 2012).

A relação entre trabalho e educação na pedagogia histórico-crítica é destacada como fundamentação e razão da necessidade da instituição escolar existir. Desde o início deste capítulo estamos tratando da categoria trabalho com base no pensamento marxiano, com o empenho de esclarecer a complexidade dessa prática social e a sua relação com a educação.

No texto *Sobre a Natureza e Especificidade da Educação*, do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, Saviani (2013a, p. 11) elucida:

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada à finalidade. É, pois, uma ação intencional.

Para garantir a sua existência o homem precisa extrair intencionalmente da natureza produtos que são necessários para manter-se vivo. Como já explicado, esse processo se dá pelo trabalho, que ao agir assim sobre a natureza transformando-a, produz o mundo da cultura, ou seja, as características especificamente humanas. Para Saviani, “dizer, pois que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2013a, p.11).

Em outro texto intitulado *Trabalho e educação: fundamentos históricos e ontológicos*, Saviani (2007) aprofunda a análise dessa relação explicando a essência desses dois fenômenos no processo constitutivo do gênero humano, considerando que apenas o homem trabalha e educa. Esse é um processo histórico que vai se

complexificando à medida em que surgem novas exigências para subsistir, por isso, o trabalho também requer uma ação educativa, pois deve ser ensinado e aprendido pelas novas gerações.

Estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens (SAVIANI, 2007, p. 155).

Em comunidades primitivas, a relação entre trabalho e educação ocorria de modo integrado, a produção da existência se dava coletivamente enquanto os indivíduos aprendiam as atividades do trabalho no próprio ato, os adultos educavam as novas gerações pela própria convivência na prática social. Não havia divisão social de classes, portanto, tudo era em comum, a produção, a apropriação dos resultados, a produção da existência e a educação.

O desenvolvimento do modo de produção provocou a divisão social do trabalho, conseqüentemente a apropriação privada da terra, gerando duas classes antagônicas, os proprietários e os não proprietários da terra. Ocorre, portanto, a ruptura da unidade social, o que era produzido coletivamente passou ser apenas pelas pessoas que não possuíam terras, e os donos da terra, agora convertidos em senhores, começam a sobreviver do trabalho alheio.

Esse é o primeiro movimento histórico de separação entre trabalho e educação, conforme Saviani (2007, p. 155) esclarece:

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

Durante as sociedades escravista e feudal a relação entre trabalho e educação se configurou dessa maneira, conforme a divisão social de classe, uma educação

escolar para pessoas que detinham o tempo livre, e outra para aqueles que não tinham essa condição, a qual se dava no próprio trabalho. Logo, a educação na escola, era acessível apenas para indivíduos e filhos de proprietários de terra ou membros da igreja. Nota-se aí a cisão entre escola e produção, uma das características da sociedade de classes.

Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por esse ângulo vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação trabalho e educação também assume dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual (SAVIANI, 2007, p. 157).

Na verdade, não houve a separação entre trabalho e educação e sim o tipo de educação conforme o trabalho desenvolvido na sociedade de classes. A escola era voltada para aqueles que futuramente assumiriam o controle da sociedade com a atividade intelectual de dirigente político e comandante de exércitos, e a educação dos trabalhadores sendo feita no próprio trabalho.

Com o surgimento do modo de produção capitalista, inverte-se a lógica da produção, que deixa de se voltar para a satisfação das necessidades de subsistência e passa a ser feita em função da troca, constituindo assim a economia de mercado. Com isso foi necessário deslocar a produção do campo para cidade, da agricultura para indústria. O processo de industrialização provocou uma nova configuração do trabalho, conseqüentemente da educação, sendo necessário abrir a escola para os trabalhadores receberem instrumentalização mínima para operar a máquina.

Entretanto, estabeleceu-se “[...] a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escola de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes (SAVIANI, 2007, p. 159). Ou seja, a divisão social de classes continuou determinando o tipo de educação a ser destinada a cada um, configurando assim, um tipo de escola para aqueles que controlarão e outro para os que serão controlados.

A pedagogia histórico-crítica reconhece as determinações da sociedade capitalista nas políticas públicas da educação, expressando a luta de classes no sistema educacional brasileiro. Por isso, Saviani (2007) inspira-se nas reflexões de



Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, o que corresponderia aqui no Brasil à etapa educação básica, especificamente o ensino fundamental e médio.

Assim, o modo como a sociedade contemporânea está organizada é a referência para o ensino fundamental, uma vez que a sociedade atual exige conhecimentos mínimos para o exercício da cidadania, nesse sentido, o acervo básico de saberes do currículo do ensino fundamental deve incluir os conteúdos da linguagem e da escrita, da matemática, das ciências naturais e ciências sociais, constituindo dessa forma o currículo elementar. Este acervo que estrutura o ensino fundamental decorre da referência ao trabalho como princípio educativo. “O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho” (GRAMSCI, 1982, p. 130).

Considerando que o princípio do trabalho é inerente à educação básica, Saviani destaca que, no ensino fundamental, a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Portanto, o trabalho deve ser a referência para o currículo com os conteúdos básicos exigidos para o exercício da vida em sociedade, bem como a apropriação dos conhecimentos científicos demandados pela compreensão do trabalho. E, “se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta” (SAVIANI, 2007, p. 160).

No ensino médio deve-se aprofundar a relação entre o conteúdo escolar e a prática do trabalho, como o conhecimento científico, objeto da atividade de ensino que se materializa no processo de produção. Para esse nível deve ser exigido mais do que o domínio dos elementos básico do conhecimento, a perspectiva é “a articulação da prática com o conhecimento teórico, inserindo-o no trabalho concreto realizado no processo produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 161).

Todavia, essa é uma concepção que não corresponde às diretrizes curriculares para o ensino médio profissionalizante que vem sendo proposto no Brasil, em que se busca o adestramento de habilidades específicas sem se preocupar com os fundamentos científicos que sustentam o trabalho. A perspectiva que a pedagogia histórico-crítica adota é a defendida por Gramsci (1982), com a formação de uma sólida base teórica necessária para a compreensão do trabalho, isto é, a politecnia, que significa ter o domínio do conhecimento científico das diferentes técnicas

utilizadas na atividade produtiva moderna, independentemente do tipo de trabalho que o aluno irá assumir no futuro.

Sendo assim, espera-se que os alunos se desenvolvam a ponto de passarem da situação de anomia à autonomia. Portanto, se é pelo trabalho que conseguimos manter a nossa existência e alcançar as formas mais elevadas de viver, conseqüentemente a educação é a atividade mediadora na prática social, da passagem do senso comum ao saber científico, da atividade espontânea ao trabalho, por isso, para a pedagogia histórico-crítica, o trabalho é o princípio organizador de todo o processo educativo.

## **Capítulo 2 – Educação Física, trabalho educativo e o currículo escolar**

Conforme vimos no capítulo anterior, é por meio do trabalho que nos constituímos em gênero humano, sendo que esse fenômeno é caracterizado pela necessidade de extrairmos e produzirmos bens para nos satisfazermos enquanto espécie e gênero. Enquanto espécie precisamos comer, beber, nos proteger e reproduzir, à medida que o gênero necessita produzir, reproduzir e consumir cultura. Portanto, o trabalho é a prática fundante do ser social, e a Educação Física por sua vez, compõe essa categoria que desde o homem primitivo até os tempos atuais apresentou contornos diferentes conforme as determinações sócio-históricas. A começar que no período primitivo a corporalidade humana não era desenvolvida por aquilo que hoje entendemos por Educação Física, mas pela própria necessidade do homem confrontar-se com a natureza, isto é, o próprio trabalho, que mais tarde, as atividades físicas tornaram-se também preparação para o processo de trabalho.

Neste texto, ao discorrermos sucintamente sobre a história da Educação Física, conferimos a relação entre trabalho e Educação Física, entendendo que a Educação Física era o próprio trabalho na pré-história, sendo necessário utilizar as capacidades orgânicas para produzir movimentos corporais para caçar, plantar, colher, lutar e outras atividades. Depois, em sociedades marcadas pela divisão social em classes a Educação Física foi processo e preparação para o trabalho, como na Grécia e em Roma com propósito de formar o homem forte e saudável para o combate e para a atividade produtiva. Nesse período, tivemos as primeiras iniciativas da educação institucionalizada, entretanto, com a sociedade de classes, a escola era apenas para quem tinha tempo livre, aqueles que não tinham, ou seja, os escravos, trabalhavam.

Por isso, neste capítulo discorreremos sobre a Educação Física e o trabalho educativo, considerando essa prática social humana no currículo escolar. Para tanto, analisamos inicialmente as conjunturas históricas da Educação Física face ao processo de trabalho, considerando o contexto da sociedade de classes, em razão de que esta forma de organização social é determinante na prática social humana. Por conseguinte, em resposta às condições atuais da luta de classes, recorreremos à pedagogia histórico-crítica e apresentamos a Educação Física fundamentada por esse sistema teórico-pedagógico, assim como, a sua concepção de currículo escolar.

## 2.1. Contextualização histórica da Educação Física

Retratar a história da Educação Física implica estudar a história da humanidade, pois trata-se de um elemento essencial da constituição social do homem, ou seja, a sua corporalidade<sup>5</sup>, aspecto irrecusável para a compreensão da realidade objetiva humana. Com esse entendimento, reconhecemos ser inviável discorrer sobre essa questão com a profundidade necessária nesta pesquisa, no entanto, sintetizamos as características dos períodos que significaram à Educação Física uma configuração correspondente a cada contexto histórico-cultural.

Em sociedades primitivas as atividades físicas, os exercícios e a Educação Física não tinham uma sistematização como dispomos contemporaneamente, mas um embrião daquilo que hoje entendemos como Educação Física e suas complexidades. Entretanto, as atividades físicas mesmo que rudimentares eram o principal instrumento do processo de trabalho, as práticas faziam-se necessárias para transformar a natureza criando condições úteis para a sobrevivência.

Condenado a uma situação de nomadismo e seminomadismo durante a maior parte de sua existência, o homem dependia de sua força, velocidade e resistência para sobreviver. Suas constantes migrações em busca de moradia faziam com que realizassem longas caminhadas, ao longo das quais lutavam, corriam, saltavam e nadavam. Sua supremacia no reino animal deveu-se, no plano psicomotor, ao domínio de um gesto que lhe era próprio: foi capaz de atirar objetos. Provavelmente por ser o único que possuía o polegar, desenvolveu a preensão, por oposição daquele dedo aos demais. Isto facilitou, inclusive, o aperfeiçoamento da habilidade de lançar (OLIVIEIRA, 2004, p. 13).

O homem primitivo não contava com a organização de um programa de atividades orientadas por um ser cuja função aproxima-se daquilo que temos hoje, o professor. A sobrevivência dependia das ações das atividades corporais espontâneas que se aprimoraram com as necessidades e os sentidos históricos humanos. Correr, saltar, arremessar, lançar, trepar, puxar, empurrar, nadar foram se tornando movimentos cada vez mais sofisticados pelos sentidos e significados dados pelo avanço do estágio civilizatório.

---

5 Corporalidade: particularidade ou característica do que é corpóreo; corporeidade. Do latim corporalitas.atis. (AURÉLIO, 2010). Esse termo é mais bem explicado quando abordamos conceito de corporalidade humana no decorrer deste capítulo.

Conforme Ramos (1983, p. 17) “[...] dentro dos aspectos natural, utilitário, guerreiro, ritual e recreativo – objetivavam a luta pela vida, os ritos e cultos, a preparação guerreira, as ações competitivas e as práticas recreativas”. Mesmo sendo uma Educação Física espontânea e ocasional com exercícios naturais, buscava-se como resultado a conquista de elementos básicos para a vida, dentre eles o alimento. Também era a prática utilizada de preparação para o combate, as tribos se impunham com a bravura dos seus guerreiros e, o caráter místico com os exercícios físicos por meio das danças eram rituais contemplativos aos deuses.

A constituição da corporalidade humana por meio das manifestações rudimentares da Educação Física é analisada historicamente por Ramos (1983, p. 15), da seguinte forma,

Dentro da divisão acadêmica da História, acompanhando a marcha ascensional do homem, documentada sobretudo no mundo ocidental, somos levados a afirmar que a prática dos exercícios físicos vem da Pré-História, afirma-se na Antiguidade, estaciona na Idade Média, fundamenta-se na Idade Moderna e sistematiza-se nos primórdios da Idade Contemporânea. Torna-se mais desportiva e universaliza seus conceitos nos nossos dias e dirige-se para o futuro, plena de ecletismo, moldada pelas novas condições de vida e ambiente.

Conforme a citação acima, as características das atividades corporais não tiveram grandes transformações na transição dos períodos, Pré-histórico e Antiguidade, pelo contrário, consolidaram-se. Assim, na Antiguidade muitas características do mundo primitivo se mantiveram, o corpo em movimento na sua contradição com a natureza exterior ainda era o principal meio de garantia da subsistência. É importante destacar também, que nesse período as práticas humanas orientais influenciaram a civilização do ocidental e, inúmeras foram as contribuições, para o campo da Educação Física. As artes marciais, a natação e o remo são alguns exemplos.

Outra consideração relevante sobre as primeiras formas do movimento corporal humano, que são originárias das características mais elaboradas, o esporte, dentre eles o atletismo, considerado esporte de base, porque, “afinal, antes de fabricar suas primeiras flechas, de aprender a nadar ou de montar em cavalos, o homem já corria, saltava obstáculos e lançava objetos” (CBAT, 2020, p. 1).

No período clássico da civilização ocidental, especificamente na Grécia Antiga, o propósito com as atividades físicas apresentou-se diferente, já que era destinada

apenas para homens livres, visando preparar um corpo forte e saudável para o combate, sendo uma demonstração de força, além do caráter sagrado buscando celebrar a honra dos deuses (MACHADO, 2006).

Segundo Oliveira (2004, p. 18), “a história da Educação Física em Atenas, neste período de formação histórica é bastante significativa. Podemos constatar o lugar peculiar que a ginástica e o atletismo ocupavam, tal qual em Esparta”. As práticas de atletismo e ginástica faziam parte do processo educativo e a finalidade máxima desse trabalho era o corpo na sua dimensão biológica, isto é, o desenvolvimento de suas capacidades físicas, nesse sentido, as outras matérias como Matemática, Gramática, Geografia, História Natural, Filosofia e Retórica trabalhavam a razão.

Percebe-se o dualismo entre corpo e mente com o trabalho educativo da Grécia Antiga, uma das concepções que se faz presente até os dias atuais na Educação Física escolar. Desse dualismo decorrem objetivos e resultados diferentes, que consolidam essa divisão. A separação entre corpo e mente, tem sua raiz na divisão da sociedade em classes, na qual alguns realizam as atividades que exigem esforço físico ao passo que outros dirigem essas atividades e se concentram no trabalho intelectual.

Roma desenvolveu-se herdando muito da cultura produzida pela civilização grega. No início, a Educação Física tinha a finalidade de preparação militar, depois a concepção higiênica foi incorporada, mas acentua-se o treinamento físico para o combate. Em um terceiro momento, no tempo do império, mantiveram-se as práticas anteriores, bem como os espetáculos circenses cruéis como o combate entre gladiadores. Portanto, os resultados esperados com o trabalho com a Educação Física em Roma era tornar corpo forte o suficiente, aprimorar habilidades motoras e as capacidades físicas necessárias. (RAMOS, 1983).

Os romanos, já sob a influência grega, também edificaram os seus estádios. Estes, que foram o principal cenário dos Jogos Olímpicos, não desfrutaram a mesma grandeza em terras romanas. Na verdade foram conhecidos juntamente com a introdução do esporte helênico em Roma (186 a.C.) e estavam destinados às competições atléticas e às lutas. Os romanos copiaram, porém, um modelo já decadente, sendo levados a uma prática deformada. Não perceberam que a grandeza do esporte não estava na sua simples prática, mas sim no espírito que a animava (OLIVIEIRA, 2004, p. 31).

Com a queda do Império Romano, a perda da importância dos exercícios físicos foi acentuada na idade média, o feudalismo predominou na organização da sociedade marcando a sua divisão em classes, o trabalhador rural, servo dos grandes proprietários de terra, empenhava-se fisicamente para produzir. Nesse contexto, a formação da corporalidade humana se dava no próprio processo de trabalho, na medida em que produzia.

A decadência romana repercutiu na pouca importância dada aos exercícios físicos, porém, as Cruzadas organizadas pela igreja exigiram preparação militar, sendo isso realizado pela prática da atividade física. Os propósitos e a concepção do trabalho de Educação Física se mantêm na Idade Média, com atenção à preparação militar, com práticas de arco e flecha, esgrima, equitação, escalada, marcha, lutas, corridas e saltos. (RAMOS, 1983).

A transição entre a Idade Média e a Idade Moderna é caracterizada por inúmeras mudanças que marcaram o período, por exemplo, o Renascimento que

[...] foi um movimento intelectual, estético e social que representou uma reação à decadente estrutura feudal do início do século XIV. Representou uma nova concepção do mundo e do homem, havendo um redescobrimto da individualidade, do espírito crítico e da liberdade no ser humano. O reconhecimento desses traços de individualidade devolveu à criatura humana o papel de protagonista: é o antropocentrismo, em oposição ao teocentrismo medieval. Inspirado nas obras da Antiguidade Clássica, esse humanismo renascente voltou a valorizar o belo, resgatando a importância do corpo. A Educação Física torna a ser assunto dos intelectuais, numa tentativa de reintegração do físico e do estético às preocupações educacionais (OLIVEIRA, 2004, p. 36).

Na Idade Moderna a Educação Física é reintroduzida nos currículos elitistas, pois vários pensadores renascentistas entenderam que os exercícios físicos eram necessários para a manutenção e desenvolvimento dos aspectos físicos do corpo. Entretanto, cabe considerar outra mudança do período, com a desestruturação do regime feudal impulsionou o modo de organização social para o sistema capitalista, assim, as relações de trabalho se modificaram conforme o capitalismo foi e vem avançando, portanto, acentuando a divisão da sociedade em classes. Para o trabalhador era necessário o exercício físico para produzir cada vez mais, para os capitalistas, mas esse ocorre, de modo geral, no próprio processo de trabalho. Para os que dispõem de tempo livre, as práticas de ginástica proporcionam a beleza, o vigor

e agilidade necessárias para o corpo. A concepção biológica da Educação Física ganha força com alguns estudos sobre fisiologia humana e os seus conceitos fundamentam a importância dos exercícios físicos.

Conforme Oliveira (2004, p. 40), a Idade Moderna foi marcada pelas mudanças que se deram,

[...] ao longo dos 200 anos que separaram o Renascimento dos tempos contemporâneos. É no século XVIII onde podemos encontrar os reais precursores de uma Educação Física que iria se firmar no horizonte pedagógico do século seguinte. Basedow fundou (1774) na Alemanha o primeiro estabelecimento escolar - desde a Grécia Clássica - com um currículo onde a ginástica e as disciplinas intelectuais tinham o mesmo peso. Oriundo da escola de Basedow e também imbuído do mesmo espírito humanista de inspiração rousseauísta, Salzmann funda (1784), também na Alemanha, outra escola que reconheceu valores pedagógicos nos exercícios físicos. Também influenciado por Rousseau e considerado o fundador da escola primária popular, vislumbramos a figura de Pestalozzi. Interessou-se por Educação Física, chegando a fazer incursões até mesmo no campo da metodologia. Pestalozzi orientou a ginástica por parâmetros médicos, objetivando correções de postura.

Nessa perspectiva, não só na Alemanha mais em outros países europeus foi enfatizado o trabalho com a Educação Física por meio da ginástica, no entanto, rompem com a visão humanista classicista que recuperaram e apoiaram-se na ciência positivista, enaltecendo o componente biológico do homem. Essa ideia de Educação Física da Idade Moderna torna-se a referência para Idade Contemporânea, como pode ser compreendido nessa passagem retratada por Soares (2007, p. 48-49),

O exercício físico, denominado ginástica desde o século XVIII, com maior ênfase, porém, no século XIX, foi o conteúdo curricular que introduziu na escola um tom de laicidade, uma vez que passava a tratar do corpo, território então proibido pelo obscurantismo religioso. Desse ponto de vista, só podemos louvar as teses dos pedagogos liberais por voltarem sua atenção também ao corpo.

Entretanto, quando analisamos o olhar que foi dirigido ao corpo, deparamo-nos com seu caráter conservador e utilitário. O estudo do corpo dos indivíduos, compreendido como importante instrumento da produção, passou a ser rigorosamente organizado sob a luz da ciência, mais especificamente das ciências biológicas.

Este conhecimento do corpo biológico dos indivíduos, se, de um lado, teve um significado de libertação, na medida em que evidenciou as causas das doenças (agora não mais entendidas como castigo de Deus), bem como sistematizou alguns cuidados para com o corpo, entre os quais o exercício físico, de outro lado limitou profundamente



o entendimento de homem como um ser de natureza social, cuja “humanidade” provém de sua vida em sociedade.

Na medida em que o método científico utilizado para explicar a sociedade é tomado das ciências físicas e biológicas, as práticas sociais e o sujeito que as constrói – o homem – aparecem como que aprisionados nos limites dessas ciências.

As questões sociais passam a ser “naturais” e o “homem social” passa a ser “homem biológico”. [...]

Evidenciar os aspectos da biologização e naturalização do homem e da sociedade se faz necessário, uma vez que a Educação Física, no século XIX, constitui-se, basicamente, a partir de um conceito anatomofisiológico do corpo e dos movimentos que este realiza. O seu referencial estará carregado de intenções como: regenerar a raça, fortalecer a vontade, desenvolver a moralidade e defender a pátria. As ciências biológicas e a moral burguesa estão na base de suas formulações práticas.

Essa concepção influenciou a Educação Física brasileira, entretanto, é importante considerar que no Brasil, quando os portugueses aportaram, encontraram populações que estavam estabelecidas há séculos, vivendo e organizadas em situação semelhante ao chamado “comunismo primitivo”. Não havia divisão de classes nem a propriedade privada da terra, todos se apropriavam coletivamente daquilo que era necessário à sua sobrevivência, para isso a educação se fazia presente na vida de todos, sem distinção. Desse modo, a cultura era transmitida diretamente, na relação estabelecida na própria vida cotidiana e no trabalho. De acordo com Saviani (2013b, p. 38) “[...] não havia instituições específicas organizadas tendo em vista atingir os fins da educação. Por isso a educação era espontânea. E cada integrante da tribo assimilava tudo que era possível assimilar, o que configurava uma educação integral”. E a Educação Física dessa população indígena era contemplada nessa ideia de formação integral, pois não existiam as preocupações com o corpo como as concepções que permeiam a sociedade de classes.

“É com essa forma de sociedade e esse tipo de educação que vieram a se chocar os conquistadores europeus. E, para fazer face aos índios, [...] eles foram obrigados a acionar formas específicas de intervenção na prática educativa [...]”. (SAVIANI, 2013b, p. 39). Para os portugueses era necessário educar os índios com outros valores, para assim explorar o máximo da sua força de trabalho para extrair matéria-prima do novo território. Esse período da história é caracterizado também como o momento inicial do capitalismo na Europa, as grandes potências na época, Espanha e Portugal, são as grandes responsáveis pela expansão ultramarina, colonizando novos territórios em busca de matéria-prima para ser comercializada.

A ideia de educação dos portugueses em relação aos índios no Brasil era dualista, como Álvaro Viera Pinto (1982) explica, já que em sociedades desenvolvidas, caracterizadas pela divisão de classes opostas, os grupos dominantes não têm interesse em promover o mesmo tipo de educação para todos, pois para manter o privilégio da minoria é preciso reforçar a desigualdade, por isso, há um tipo de educação institucionalizada e sistematizada para esse pequeno grupo dominante, e outro para o restante que será decorrente da sua atividade laboral.

É por isso que não se pode ignorar aquilo que passou, é necessário analisar historicamente as ações do homem, e as transformações sociais nos diferentes momentos para entender e explicar uma presente situação. Ao analisarmos o processo histórico da Educação Física no Brasil é possível verificar as influências do paradigma europeu.

Nessa direção, para entender a história da Educação Física no Brasil é importante considerar o que ocorreu na Europa a partir do século XIX, para assim relacionarmos as influências que constituíram o presente. É justamente neste período que se inicia a preocupação com a função social do corpo para o desenvolvimento da força de trabalho (SOARES, 2007).

Isso se atrela aos movimentos que aconteceram naquele século, um movimento relacionado com a consolidação do modo de produção capitalista, com seu processo de autoexpansão e autovalorização do capital. De acordo com Soares (2007, p. 5), “para manter a sua hegemonia, a burguesia necessita, então, investir na construção de um homem novo, um homem que possa suportar a nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases”.

É compreensível que o sistema econômico tenha provocado mudanças no perfil da sociedade, funções que eram da família, como a educação do corpo, passaram a ser efetivadas na escola e isso foi acontecendo devido às condições históricas do período (SOARES, 2007).

Soares (2007, p.5-6), no seu estudo sobre as Raízes Europeias e Brasileiras da Educação Física, aponta que:

É nessa perspectiva que podemos entender a Educação Física como a disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as formas, em todos os espaços onde poderia ser efetivada a construção deste homem novo: no campo, na fábrica, na família, na escola. A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos

automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico...familiar.

O biológico predomina no desenvolvimento e na concepção de homem, sendo que as explicações fundamentadas nas relações sociais vão sendo substituídas por uma abordagem do ser humano a partir de pressupostos biológicos. Nessa mesma direção, o Brasil no final do século XIX e início do século XX, sai formalmente da condição de colônia, passa por uma mudança de sociedade escravista para sociedade capitalista, supostamente visando a ordem social e progresso da nação, tornando-se necessária a constituição de um homem forte e saudável (CASTELLANI FILHO, 2006).

O exercício físico e a ginástica eram considerados instrumentos essenciais no processo de desenvolvimento do país, elaborados por médicos preocupados com aspectos higienistas e eugenistas. Propaga-se, então uma perspectiva que acreditava em recuperar e formar cidadãos com saúde física e mental e, com essas virtudes, buscava-se a “regeneração” da raça.

Desse modo, militares são contratados para serem instrutores de ginástica nas escolas, iniciando a influência militarista com ideário médico higienista/eugenista (SOARES, 2007), tendência que, na escola, objetivava formar futuros militares, através do adestramento físico de preparação do indivíduo para defender a nação.

As quatro primeiras décadas do século passado foram marcadas por essas influências, e pelos diferentes métodos de ginásticas da Europa. Somente em 1939 foi criada a primeira escola de Educação Física para formar professores e, após a Segunda Guerra Mundial, com o fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, outras tendências de práticas, como: Método Desportivo Generalizado, Método Natural e outras surgiram (CASTELLANI FILHO, 2006).

O período que vai do pós-guerra até o fim da década de 1970 caracterizou-se fortemente pela expansão do capitalismo ocidental, predominando a concepção de eficiência traduzida pela pedagogia tecnicista, representada principalmente pela Educação Física para os esportes (CASTELLANI FILHO, 2006). Em todos os contextos, as competições esportivas eram voltadas para a obediência às regras, estimulando o esforço individual pela vitória a qualquer custo, ou seja, a eficiência, a

produtividade e o resultado acabaram permeando a Educação Física na escola (CASTELLANI FILHO, 2006).

Outras interpretações sobre a Educação Física começaram a surgir a partir da década de 1970, com críticas à pedagogia tecnicista, enfatizando a caracterização de uma prática mais humanista, sustentada por princípios filosóficos em torno do sujeito, contrapondo-se às concepções comportamentalistas do tecnicismo (SOARES, 2007).

É importante esclarecer que o perfil do trabalho proposto para a Educação Física não se restringe a essa área, visto que, no contexto escolar, uma disciplina carrega características de um macro sistema, o da Educação, pautada por princípios hegemônicos em suas respectivas épocas. Logo, os componentes curriculares com suas atividades pedagógicas e complementares são influenciados em seu conjunto por tais premissas.

Ao longo dessa sucinta leitura do processo histórico da Educação Física, vimos que surgiram perspectivas e concepções que, de modo geral, não focalizaram a relação da atividade de trabalho do professor com a prática social que é perpassada por uma visão dualista da sociedade e dos indivíduos, refletindo a divisão da sociedade em classes. Nessa direção, entendemos que essas abordagens da Educação Física não revelam sua natureza como uma atividade educativa que eleva o gênero humano na sua complexidade, por meio da produção da humanidade em cada aluno (SAVIANI, 2013a), pelo contrário, acabam reforçando uma finalidade de preparar o indivíduo apenas para execução das tarefas motoras necessárias para o combate, a competição esportiva e a atividade laboral.

Em suma, verificamos que durante o seu processo histórico a Educação Física em primeiro lugar foi o próprio trabalho e depois preparação para ele, assim, ela sempre esteve atrelada a uma espécie de educação corporal que, segundo Bracht (1999, p. 70) “a tradição racionalista ocidental tornou possível falar confortavelmente da possibilidade de uma educação intelectual, por um lado, e de uma educação física ou corporal, por outro [...]”. Discorreremos anteriormente também que a divisão social em classes coincide com esta concepção dualista de homem, determinando, por conseguinte, a relação entre trabalho, educação e Educação Física.

Mas claro que esse entendimento de ser humano tem bases concretas na forma como o homem vem produzindo e reproduzindo a vida. Nesse sentido, o corpo sofre a ação, sofre várias intervenções com a finalidade de adaptá-lo às exigências das formas sociais de

organização da produção e da reprodução da vida. Alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo “saudável”), das necessidades morais (corpo deserotizado), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil). O déficit de dignidade do corpo vinha de seu caráter secundário perante a força emancipatória do espírito ou da razão. Mas esse mesmo corpo, assim produzido historicamente, repunha a necessidade da produção de um discurso que o secundarizava, exatamente porque causava um certo mal-estar à cultura dominante. Ele precisa, assim, ser alvo de educação, mesmo porque educação corporal é educação do comportamento que, por sua vez, não é corporal, e sim humano. Educar o comportamento corporal é educar o comportamento humano (BRACHT, 1999, p. 71-72).

É importante observar também que a educação do “corpo”, ou do comportamento corporal, historicamente sempre esteve pautada em atividades que chamamos de Educação Física, como se o movimento corporal, a educação do “corpo” fosse uma exclusividade da Educação Física. Não há dúvidas que para a Educação Física o movimento humano é objeto de trabalho, “no entanto, a educação do comportamento corporal, porque humano, acontece também em outras instâncias e em outras disciplinas escolares” (BRACHT, 1999, p. 72).

Além das iniciativas restritas na Grécia antiga, a prática pedagógica da Educação Física na instituição escolar emerge nos séculos XVIII e XIX sob forte influência da orientação militar e médica, com a sistematização da prática de exercícios físicos. A perspectiva era desenvolver corpos fortes para a produção, sendo assim, a atenção estava direcionada para a adoção de hábitos saudáveis e higiênicos, além da intenção terapêutica. Esse foi um viés social desse período histórico que coincide com o pleno processo de industrialização da produção na Europa e em seguida no Brasil, por isso, importava ter trabalhadores fortes, disciplinados e envolvidos com o aumento da atividade produtiva (SOARES, 2007).

Não seria arriscado afirmarmos que ao longo da história, a Educação Física, sempre esteve vinculada aos aspectos da natureza orgânica (corpo), caracterizada pelo dualismo corpo e mente, e não por mera coincidência, também com a divisão social do trabalho (trabalho intelectual e trabalho manual). Até pouco mais da metade do século passado, as práticas da Educação Física consistiam na realização de exercícios ginásticos, baseados nos modelos sueco e alemão. Depois com o golpe militar, os governos desse período iniciaram um movimento olímpico esportivista, visando preparar os jovens para representar o país. Entretanto, a verdade é que,

[...] os princípios eram os mesmos e o núcleo central era a intervenção no corpo (máquina) com vistas ao seu melhor funcionamento orgânico (para o desempenho atlético-esportivo ou desempenho produtivo), o conhecimento básico/privilegiado que é incorporado pela EF para a realização de sua tarefa continua sendo o que provém das ciências naturais, mormente a biologia e suas mais diversas especialidades, auxiliadas pela medicina, como uma de suas aplicações práticas (BRACHT, 1999, p. 76).

A Educação Física recebeu papel importante no projeto de nação implantado no período militar, primeiro com a perspectiva do desenvolvimento da aptidão física para atividade produtiva e segundo porque visava alavancar o desempenho esportivo, colocando o país entre as principais potências mundiais, sendo assim, acreditava-se que a segunda repercutiria por consequência da primeira. Esse projeto naufragou, os investimentos foram insuficientes e a frágil sustentação epistemológica contribuiu para que não prosperasse.

Em oposição à abordagem tecnicista, houve uma tentativa com uma proposta aparentemente mais democrática com Movimento Esporte para Todos<sup>6</sup>, que, visando a atender aos anseios das camadas populares, promovia atividades físicas de lazer. Entretanto, essa abordagem não era crítica das práticas educativas da tendência tecnicista, e sim, especificamente ao esporte de alto rendimento.

Fomentada inicialmente em escolas especializadas para alunos com deficiência física e intelectual, a psicomotricidade é divulgada também nesse período, destacando-se depois na escola regular como uma nova proposta pedagógica para a Educação Física, opondo-se às práticas mecânicas e repetitivas, alterando o enfoque e fins com o movimento humano, por meio dos trabalhos do francês Jean Le Bouch (DAÓLIO, 1998).

A psicomotricidade adentrou diversas áreas e segundo Daólio (1998), devido a sua abrangência, não se consolidou como uma abordagem específica da Educação Física, por estar presente no campo da pedagogia, da psicologia e da psicopedagogia.

Além disso, a maioria dos estudiosos em Educação Física escolar, na época, questionou-a, em relação à descaracterização aos princípios educacionais da

---

<sup>6</sup> De acordo com Tubino (2008), o Movimento Esporte para Todos surgiu no Brasil a partir de 1973 como crítica ao esporte considerado de elite destinado aos chamados talentos esportivos que apresentavam biotipos adequados. A proposta inicial tinha o caráter de democratização do esporte, sob a influência de movimentos que ocorreram anteriormente na Europa com apoio da UNESCO.

disciplina na escola. Sendo a motricidade um meio para desenvolver bases psicomotoras, e não um conhecimento a ser transmitido, o propósito da psicomotricidade, deixou de ser a educação do movimento para transformar-se em educação pelo movimento (BRACHT, 1992). Não escapando de críticas, a visão terapêutica de reabilitar e reeducar compôs o conjunto de aspectos que distorciam a função da Educação Física na escola.

Embora com embates e contrapontos, essas duas iniciativas apontadas até aqui foram marcantes na trajetória da história Educação Física no Brasil e, junto com outros vieses ideológicos, econômicos, políticos, sociais e culturais desencadearam novos olhares para a Educação e a Educação Física.

Face a essas concepções, mostrou-se necessário entender o sujeito sob novas bases teóricas, contrapondo a ótica sustentada pelas ciências biológicas, com sua ênfase na aptidão física e no rendimento, ou seja, na compreensão do homem apenas como indivíduo biológico e não como ser social. Essa atmosfera resultou em uma grande quantidade de estudos sobre o real trabalho da Educação Física na escola.

Medina (1983) e Oliveira (2004) foram dois dos principais autores responsáveis por evidenciar essa crise ideológica, pois discutiam e questionavam como a Educação Física vinha sendo tratada na escola, apoiados em um discurso divergente da ideia de desenvolvimento fragmentado do sujeito, apontando para uma prática pedagógica humanista, mais justa e solidária.

E, com o enfraquecimento do governo militar, seguido da abertura política com processo de redemocratização do país, nesse cenário, muitos professores manifestaram-se inquietos com essa concepção hegemônica e com a necessidade de sustentar cientificamente a Educação Física. Por isso, alguns professores buscaram compreender e explicar uma nova Educação Física realizando cursos em programas de mestrado e doutorado em Educação, outros, desenvolveram seus estudos fora do país.

A partir do momento em que se iniciaram os cursos de pós-graduação na área, os primeiros brasileiros doutorados no exterior retornaram ao país e vários professores de Educação Física passaram a procurar qualificação acadêmica em outras áreas, sobretudo das ciências humanas, começaram a haver mais explicações científicas para um fenômeno que parecia não ser somente de natureza biológica. Essa maior qualificação profissional levou também a um número crescente de eventos e de publicações científicas. Pela primeira vez começava-

se a vislumbrar uma comunidade científica da Educação Física brasileira (DAOLIO, 1997, p. 1).

Uma das iniciativas propunham que era necessário fundamentar a Educação Física cientificamente, para isso, fundamentaram-se no viés cientificista das ciências naturais desconsiderando os aspectos histórico-culturais do movimento humano, demonstrando ser apenas uma atualização do paradigma da aptidão física da Educação Física.

As críticas mais contundentes vieram quando as reflexões apresentadas estavam respaldadas em aportes teóricos das ciências humanas, nesse caminho podemos citar que “dois livros, publicados coincidentemente no ano de 1983, foram determinantes no sentido de marcarem o início de reflexão e debates na Educação Física brasileira, com referenciais oriundos das ciências humanas [...]” (DAOLIO, 1997, p. 33).

“O que é Educação Física” de autoria de Vitor Marinho de Oliveira (2004) promove uma reflexão indicando a necessidade de pressupostos filosóficos para caracterizar a Educação Física e para entendê-la enquanto ciência é preciso analisar o homem em movimento.

No mesmo ano João Paulo Medina publica a obra “A Educação Física cuida do corpo e... ‘mente’” (1983), sendo bastante sugestivo o título, o livro é considerado um clássico da área, pois o autor defende que a Educação Física precisava passar por uma crise de identidade para superar a perspectiva da aptidão e do adestramento do corpo, para tanto, Medina realiza a discussão sustentada nos princípios da pedagogia de Paulo Freire.

É importante assinalar que esse movimento da crise da Educação Física brasileira ocorre em pleno momento de efervescência política e social, logo também da Educação e da Educação Física. No mesmo período, Saviani fazia a crítica da Educação brasileira com o clássico “Escola e Democracia”, Paulo Freire tinha retornado ao país e, ambos eram docentes do programa de pós-graduação em Educação da PUC/SP, tendo entre seus orientandos professores de Educação Física.

A publicação dos livros de Oliveira (2004) e Medina (1983) é considerada o marco revolucionário da Educação Física brasileira, sendo considerado na época



como um Movimento Renovador<sup>7</sup> e progressista que no primeiro momento, durante o calor das discussões apresentou-se homogêneo com as críticas ao paradigma da aptidão física. Depois as diferenças entre as propostas se evidenciaram e atualmente podemos identificar as proposições que fizeram e são críticas de fato e aquelas que surgiram como uma alternativa moderna em relação ao modelo tradicional.

Hoje o quadro das abordagens da Educação Física é bastante amplo e diversificado e considerando a crítica desenvolvida por Saviani (2012) no âmbito das teorias e pedagogias é possível classificá-las também como críticas e não críticas. Essa análise não é intuito desta tese, entretanto, acreditamos ser necessário apresentar brevemente algumas das principais propostas da Educação Física que fizeram parte do chamado Movimento Renovador, considerando o trabalho do professor no contexto da luta de classes.

Atualmente, no trabalho do professor de Educação Física, o paradigma da aptidão física ainda resiste, mesmo que durante a formação inicial e continuada sejam apresentadas e discutidas as principais tendências que ancoram as reflexões da Educação Física escolar. Para nós, tal fato é consequência das determinações da sociedade capitalista, refletindo, portanto, a divisão social em classes. Nesse espectro de abordagens, discorreremos ligeiramente sobre aquelas que mais se evidenciaram na época, sendo elas conhecidas como Desenvolvimentista, Construtivista, Sistêmica, Crítico-Emancipatória e a Crítico-Superadora, (TANI *et al*, 1988; FREIRE, 1989; BETTI, 1991; KUNZ, 1991; SOARES *et al*, 1992).

A abordagem desenvolvimentista foi uma das primeiras propostas, tendo como principais representantes os professores Go Tani, Edilson de Jesus Manoel, ambos da USP, e Ruy Jornada Krebs da UFSM. Nos estudos sobre a perspectiva desenvolvimentista são definidas características de crescimento e desenvolvimento motor da criança, também é defendida a ideia de garantir uma sequência normal na formação humana, crescimento-desenvolvimento-aprendizagem e que as crianças devem ser estimuladas conforme suas características, que estão descritas em fases e estágios do desenvolvimento: inicial, elementar e maduro.

Os pesquisadores dessa perspectiva acreditam que outras aprendizagens estejam ocorrendo durante as experiências motoras, mas centralizam todo o foco do

---

<sup>7</sup> A década de 1980 é marcada pelo conjunto de produções e debates sobre a Educação Física escolar brasileira, período chamado como Movimento Renovador da Educação Física (CAPARROZ, 1997).

trabalho para o desenvolvimento motor. A preocupação é em proporcionar condições adequadas para a criança desenvolver habilidades e capacidades, primando pela melhora dos movimentos no sentido de ampliar do repertório motor.

Com a preocupação em outros aspectos, João Batista Freire (1989) representa o construtivismo fundamentando sua proposição na teoria de Piaget, trazendo sua ideia de aprendizagem para Educação Física. Não desconsiderando outros fatores que influenciam o desenvolvimento, a atenção deve ser voltada prioritariamente para o sujeito que se movimenta, aprende a ser, a brincar, a criar e construir o seu conhecimento.

Assim como a abordagem desenvolvimentista valoriza os estágios de desenvolvimento motor, Freire (1989), ancorado nos conceitos de Piaget, fomenta os estágios de desenvolvimento cognitivo do sujeito e a ideia de aprendizagem baseada no princípio da assimilação/acomodação/equilíbrio. Essa noção para a Educação Física acarretou críticas quanto às peculiaridades da disciplina na escola, desse modo não se aprende apenas o movimento, mas ocorre também a construção de outros conhecimentos pelo movimento.

“As propostas abordadas até aqui têm em comum o fato de não se vincularem a uma teoria crítica da educação, no sentido de fazer da crítica do papel da educação na sociedade capitalista uma categoria central” (BRACHT, 1999, p. 79). Em nossas análises, dentre outros aspectos que não fazem parte do propósito deste estudo, entendemos que um dos equívocos das duas concepções, desenvolvimentista e construtivista, é desconsiderar a luta de classes não estabelecendo uma relação crítica entre as proposições sugeridas e a sociedade vigente.

Na tentativa de um discurso mais crítico, Betti (1991) propõe a abordagem sistêmica que vislumbra uma Educação Física para além do desenvolvimento das habilidades motoras. Defende a disciplina na escola em um processo amplo, estabelecendo diálogos, propiciando um olhar mais crítico sobre a sociedade.

Para o autor, além de todo aparato motor do sujeito, outras dimensões humanas devem ser consideradas na sua formação, tratando o movimento no contexto social e cultural, nas vivências com os jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e outras práticas, que devem ser compreendidas como conhecimentos a serem trabalhados nas aulas.

Um princípio importante desta abordagem é o da não exclusão, isto é, nenhum aluno pode ser excluído das aulas de Educação Física durante o desenvolvimento de

qualquer atividade. Portanto, as situações propostas em aula devem respeitar a diversidade humana, garantir o acesso de todos, bem como a participação prazerosa nas atividades. Consideramos essa concepção de Educação Física crítica por reconhecer que a educação sofre as consequências das relações sociais e também as influências, entretanto, apresenta limites quando não aponta caminhos para a superação da sociedade capitalista.

O professor Elenor Kunz da UFSC é o principal formulador da perspectiva crítico-emancipatória, tendência da Educação Física considerada também como crítica que foi influenciada inicialmente pelo pensamento de Paulo Freire e posteriormente foi recebendo contribuições de estudiosos da Escola de Frankfurt. Nessa abordagem, o movimento humano é objeto central de trabalho do professor, sendo compreendido como forma de comunicação com o mundo, além de ser uma das possibilidades de transcendência para desenvolver a autonomia crítica e posicionar-se em relação aos condicionantes sociais.

Considerada a principal abordagem crítica da Educação Física brasileira, sob a influência das ideias dos professores Dermeval Saviani e Paulo Freire, Soares *et al* (1992) defendem a abordagem crítico-superadora<sup>8</sup>, sustentando-a com discursos político-sociais, acreditam que a Educação Física tem responsabilidade no processo de transformação das condições sociais dos alunos.

A justiça social, a cooperação, a solidariedade e a liberdade são enfatizadas nesta concepção. O jogo, o esporte, a ginástica, a dança e outras manifestações estão configuradas dentro de uma área denominada de cultura corporal. O aluno deve relacionar o conhecimento aprendido com sua realidade social, e agir criticamente sobre ela, pois cada atividade é carregada de significados e relevâncias.

Outras propostas surgiram nesse e após esse período considerado renovador e, embora tenham ocorrido avanços teóricos na Educação Física brasileira, ainda estamos assentados no paradigma da aptidão, no dualismo e, sobretudo na ausência ou no enfraquecimento dos conteúdos escolares.

Acreditamos que essa é uma condição decorrente da sociedade capitalista aliada à força ideológica do neoliberalismo e do pós-modernismo, o qual cada vez

---

8 Concentramos nossas considerações sobre a abordagem crítico-superadora no texto seguinte deste capítulo: Educação Física e a luta de classes, em virtude da clara defesa dessa perspectiva da classe trabalhadora, assim, apresentamos os aspectos nucleares dessa importante tendência da Educação Física brasileira face à luta de classes.

mais naturaliza, individualiza e mercantiliza as relações e os meios de produção do trabalhador, portanto, do professor. Como exemplo podemos citar a privatização do material didático, que reduz a riqueza do trabalho docente em relação a esse recurso que é fornecido pronto e determinado, limitando a sua capacidade de criação, potencializando assim, a sua alienação e, conseqüentemente dos seus alunos, por meio da possível redução do seu trabalho às atividades propostas nesses materiais.

## **2.2. Educação Física e a luta de classes**

As teorias críticas apontam os determinantes da sociedade de classes, mas como se dá a ação recíproca da Educação Física sobre a dinâmica dessas determinações? Expusemos que na história da humanidade essa prática social foi e tem sido imprescindível para o desenvolvimento das sociedades de classes, com propósitos claramente definidos, a atenção com essa atividade esteve sempre na direção do adestramento dos gestos motores e da força física para manutenção do *status quo*. Em comunidades cuja organização não se constituiu pela divisão de classes, a Educação Física figurou-se como necessária para o progresso coletivo e, nessas circunstâncias, a preocupação com o corpo vigoroso era secundária, visto que o grupo social almejava produzir apenas o necessário para a sua sobrevivência. Entretanto, é de se destacar que, se a Educação Física ao longo da história tem estado inserida, na maioria das vezes, a serviço da classe dominante, o processo de humanização por meio da transmissão da corporalidade humana também ocorre, visto que, as práticas, por mais que sejam disciplinadoras e repressoras, são produções do homem, portanto é a corporalidade humana, que pode ser alienada ou não.

No mundo atual, conseqüentemente também no Brasil, a sociedade é marcada pelo domínio do capital, pois os meios de produção que são de propriedade dos capitalistas, são utilizados pelos trabalhadores para produzir para esse que detém dos meios, o que configura a divisão de classes, assim, dois grupos se formam com interesses distintos, os trabalhadores que dispõem da força de trabalho mas não dos meios de produzir a sua própria existência, representando ampla maioria da sociedade e os capitalistas, detentores da matéria prima e dos instrumentos de trabalho, lembrando que no passado europeu, esses eram os senhores feudais (MARX, 1996).

Os princípios do liberalismo e atualmente do neoliberalismo fundamentam e justificam essa estrutura social capitalista, uma vez que sustentam uma visão social em que todos possuem liberdade no processo de produção e aquisição de elementos úteis para viver. Nesse sentido, hipoteticamente, ambas as classes são proprietárias e estão supostamente iguais no mercado, entretanto, o fato é que as condições são desiguais, considerando que o capitalista compra a força de trabalho e a explora no sentido obter um valor maior do que foi investido no ato da aquisição. Assim, essa divisão social estabelece uma luta entre as classes, pois cada uma manifesta seus interesses, que são antagônicos. A luta de classes é uma categoria histórica explicada pelo marxismo, que não apenas designa o confronto entre o proletariado e a burguesia, trabalhador e capitalista, mas também, o embate político, ideológico, econômico e intelectual (MARX, 1996).

À vista disso, é necessário realizar as análises e discussões sobre as questões que envolvem a prática educativa considerando este cenário social capitalista, que intensifica cada vez mais a divisão da sociedade em classes. A este propósito, Saviani (2013d, p. 26), explica que:

Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político.

Saviani (2013d) nos indica que ao afirmarmos a educação como um ato político, devemos considerar que a mesma não está imune às influências da estrutura da organização social, ao invés disso, ela é determinada pelas implicações da sociedade em que está inserida. Como vivemos em uma sociedade de classes, a educação escolar está estabelecida nesse contexto social da luta de classes, a serviço dos interesses de uma, ou de outra. E, “por que falamos em luta? Obviamente porque é preciso vencer a resistência daqueles (a classe dominante) cujos interesses implicam a manutenção, consolidação e perpetuação da forma atual de sociedade”. (SAVIANI, 2013d, P. 26). Para a classe dominada, interessa dar continuidade à história, rompendo e transformando a estrutura social posta, libertando-se da condição de dominação.

A Educação Física corrobora com essa conjuntura social. Discorremos anteriormente que, ao longo de sua história, quase sempre esteve a serviço da classe dominante, tanto na preparação física dos exércitos para o combate, como no campo, na fábrica e na família por meio da ideia de corpo forte e saudável, sustentando e impulsionando os sistemas produtivos. Também expusemos e é sempre válido ressaltar as tentativas de contraposição a essa perspectiva de Educação Física, no Brasil, especialmente entre as décadas de 1980 e 1990, com os vários debates que ocorreram sobre as finalidades da Educação Física, conforme as características, os anseios e as motivações sociais. Tais discussões resultaram em abordagens pedagógicas que estão alinhadas com as teorias e pedagogias da educação escolar, as quais, na sua essência, revelam a sua concepção de mundo, portanto, o seu projeto de sociedade.

No quadro das abordagens da Educação Física, apresentamos brevemente as principais tendências desse período (1980-1990), sendo que, de algum modo todas elas buscaram desenvolver proposições que avançassem com a compreensão do objeto de estudo da Educação Física. Mesmo que seja possível apontar, com base nos seus princípios e premissas, um direcionamento a serviço do capital, esse movimento foi extremamente importante para o desenvolvimento científico e filosófico da Educação Física.

Entretanto, buscando autores que abordaram de modo mais explícito a relação entre a Educação Física, trabalho e a luta de classes recorremos ao grupo de pesquisadores que se dedicaram e continuam na luta por uma Educação Física que se articule ao projeto histórico socialista.

A proposta crítica elaborada pelo Coletivo de Autores<sup>9</sup> (1992) é considerada a mais relevante sobre a relação entre a Educação Física e a luta de classes. Os autores inspiraram-se nos princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, sistematizando uma abordagem metodológica denominada crítico-superadora (SOARES et al, 2012). É importante ressaltar que dois integrantes do Coletivo de Autores, cursaram o mestrado na PUC-SP, sendo que o professor Lino Castellani Filho e a professora Carmen Lúcia Soares foram alunos de Saviani, Freire e outros

---

9 Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar, Valter Bracht são os professores pesquisadores autores da obra.

neste período, o que de certa maneira influenciou no pensamento dessa abordagem contra-hegemônica da Educação Física.

A produção deste Coletivo de Autores (1992), denominada *Metodologia do Ensino da Educação Física*, trouxe contribuições significativas para a concepção de uma Educação Física progressista, sendo considerada até os dias atuais uma leitura obrigatória em processos de seleção docente para a rede pública de ensino.

Nessa proposta é possível identificar a concepção de formação omnilateral que está vinculada com a sua definição da “cultura corporal<sup>10</sup>”: “diremos que a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 33).

Essas sínteses da prática social humana, são compreendidas como o objeto de estudo, portanto, conteúdos da Educação Física, que de acordo Escobar e Taffarel (2009, s/p),

O objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primogênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades –, determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades, sejam criativas ou imitativas, das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas a leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da sua produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, relações e nexos descobertos pela prática social conjunta.

As considerações das autoras que fazem parte do Coletivo de Autores (1992), responsáveis pela elaboração da abordagem crítico-superadora, definem que o saber

---

10 Ferreira (2015) e Silva (2018) desenvolveram contundentes reflexões sobre o objeto de estudo da Educação Física também à luz do materialismo histórico-dialético, apresentando inconsistências do conceito de “cultura corporal”, sugerem a ideia de “corporalidade humana” como a concepção que melhor explica o objeto de estudo da Educação Física com base no pensamento de Marx. Portanto, no texto seguinte deste capítulo abordamos alguns pontos dos trabalhos dos autores sobre o objeto em questão que já foi questionado, inclusive tendo a sua revisão reconhecida por Escobar (2009); Taffarel e Escobar (2009) integrantes do Coletivo de Autores.

objetivo específico da Educação Física é produto da atividade do trabalho humano, sendo este, denominado como cultura corporal.

Segundo Escobar, essa é uma ideia de Educação Física (2009, p. 127)

[...] configurada por um acervo de conhecimento socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonista, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e motivações do homem.

Na primeira edição publicada pelos autores, não era explícita a defesa de um projeto histórico socialista, embora sinalizassem para necessidade de dar continuidade à história, superar o capitalismo. Para isso, conforme esta perspectiva de Educação Física, os conteúdos da cultura corporal devem ser apreendidos de forma crítica, buscando promover o desenvolvimento da identidade de classe (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Conforme Silva (2011, p. 64):

Um dos saltos qualitativos da proposição crítico-superadora em relação às demais proposições pedagógicas da Educação Física, está na delimitação do seu objeto de estudo, uma vez que para fazer essa delimitação toma como pressuposto fundamental a explicação ontológica sobre o desenvolvimento do homem, destacando desse processo a categoria fundante do ser social, o trabalho. E partindo do entendimento do trabalho enquanto atividade humana delimita o que do patrimônio histórico cultural da humanidade tem que ser acessado pelas novas gerações para tornarem possível o seu processo de humanização.

Na sua primeira versão, a perspectiva metodológica de ensino crítico-superadora apresenta elementos importantes para o trabalho educativo com a Educação Física, desde aspectos para a elaboração de uma teoria pedagógica, como a organização de um programa específico para cada grau de ensino da educação básica. Assim, os autores dedicaram para o primeiro capítulo discussões relativas sobre *A Educação Física no currículo escolar*, fazendo um debate sobre dois paradigmas, o da aptidão física, e a reflexão sobre a cultura corporal. No segundo, os argumentos estão fundados em uma perspectiva histórica, visando à legitimação da Educação Física na escola, portanto, este texto foi intitulado como, *Educação Física*



*Escolar: na direção da construção de uma nova síntese.* O terceiro capítulo, denominado *Metodologia do ensino da Educação Física: a questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica*, apresenta um programa de Educação Física para o ensino fundamental e médio. No último item da obra, *Avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física*, os autores avançam com uma proposta de avaliação para além da ideia de classificação, comparação, superando também a visão de análise de desenvolvimento dos aspectos físicos e motores dos alunos. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A segunda edição do livro é ampliada com uma entrevista com cada um dos autores que foi incorporada no posfácio, passados dezessete anos da sua publicação e realizada uma reflexão em que cada um faz uma avaliação apontando pontos que era preciso rever, além da sua repercussão para a Educação Física.

Vale ressaltar que por mais avançada que seja a metodologia crítico-superadora ela é uma proposta híbrida que, ao mesmo tempo em que apresenta uma perspectiva crítica fundamentada no marxismo e faz aproximações diretas com a pedagogia histórico-crítica, também busca sua fundamentação na teoria libertadora de Paulo Freire, mesclando estas teorias em suas preposições (SILVA, 2013, p. 86).

Esse hibridismo<sup>11</sup> condiz com as influências advindas do período em que alguns dos autores foram alunos de Freire e Saviani na PUC/SP. Entretanto, o objetivo desta tese não é analisar a referida obra e sim discutir o trabalho do professor de Educação Física na perspectiva histórico-crítica e, no quadro atual a abordagem crítico-superadora é a que mais apresenta pontos em comum com as proposições dessa pedagogia, na medida em que reconhece o professor de Educação Física como trabalhador e defende a superação da sociedade de classes.

### **2.3. A Educação Física na Pedagogia histórico-crítica**

Antes de qualquer consideração, vimos que no quadro das principais abordagens da Educação Física, a crítico-superadora é a que mais apresenta aproximações com os princípios da pedagogia histórico-crítica, defendendo a

---

11 Essa é uma das questões polêmicas das diferentes leituras da abordagem crítico-superadora, chamando à atenção de pesquisadores adeptos da perspectiva, pois na obra propriamente, evidencia-se mais aproximações com as elaborações de Saviani.

transmissão-assimilação crítica dos conteúdos escolares como uma das vias de superação da sociedade capitalista. Ressalta-se que duas das autoras do Coletivo responsável pela elaboração da abordagem, as professoras Celi Nelza Zülke Taffarel e Micheli Ortega Escobar continuaram com estudos<sup>12</sup> da proposição procurando rever e precisar os conceitos. E, nos últimos anos Taffarel junto com seus orientandos de mestrado e doutorado<sup>13</sup>, vêm desenvolvendo pesquisas fundamentadas na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural.

É importante esclarecer que não há uma abordagem específica da pedagogia histórico-crítica para a Educação Física, bem como, para outros componentes curriculares, mas ao mesmo tempo trata-se de uma perspectiva teórica, filosófica e pedagógica da educação escolar, com fundamentos que são generalizantes para os diversos aspectos e elementos inerentes à escola. Entretanto, assim como esta tese, há estudos respaldados nos princípios do materialismo histórico-dialético, especificamente com a pedagogia histórico-crítica e com a psicologia histórico-cultural que buscaram compreender e explicar os reais sentidos da Educação Física no currículo escolar. A respeito disso, destacamos vários trabalhos (LORENZINI, 2013; NASCIMENTO, 2014, 2018; FERREIRA, 2015, 2017, 2018; TAFFAREL E SANTOS JÚNIOR, 2015; LAVOURA, 2016; TAFFAREL, 2016; SILVA, 2013; SILVA, 2018, 2019; ALVES, 2019), que, mesmo tendo abordado um aspecto específico, apresentaram avanços significativos para a Educação Física sob o mesmo prisma teórico.

Assim sendo, nesta parte do texto o propósito não foi de realizar uma revisão crítica de toda a literatura sobre o tema, para tanto, sugerimos as dissertações<sup>14</sup> de mestrado produzida por Silva, (2013) que desenvolveu uma análise primorosa das publicações do período de 1984 a 2012 das apropriações da produção acadêmica da Educação Física em relação a pedagogia histórico-crítica, e a mais recente defendida por Alves (2019), que fez o levantamento bibliográfico do período de 2013 a 2019. Os dois estudos encontraram notáveis contribuições, mas também incongruências epistemológicas e filosóficas, o que de certa maneira, coadunam com estudos de

---

12 Recomendamos os trabalhos: Escobar (2009); Taffarel (2009, 2016); Taffarel e Escobar (2009).

13 Sugerimos as teses de Lorenzini (2013) e Ferreira (2015).

14 Ambas pesquisas foram desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília – FEF/UnB, sob a orientação do mesmo professor orientador, Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro.

outras áreas que fizeram análises de leituras equivocadas da pedagogia histórico-crítica<sup>15</sup> e da psicologia histórico-cultural<sup>16</sup>.

Por isso, procuramos seguir os princípios marxianos para elucidar como a Educação Física, assumindo as orientações das teses centrais da pedagogia histórico-crítica, pode ser justificada como componente básico do currículo da educação escolar. E, não se trata de uma nova abordagem, pois mesmo que a crítico-superadora careça de revisões e aprofundamentos, que por sua vez, também deve ser uma tarefa coletiva, ela já representa as elaborações e motivações para uma Educação Física revolucionária, então, trata-se de mais uma colaboração para avançar e aprofundar ideias.

Para o exercício proposto, retomamos algumas reflexões que desenvolvemos no primeiro capítulo sobre a categoria trabalho e por consequência tratamos da concepção de homem, sociedade, cultura e natureza na corrente teórica do materialismo histórico-dialético, agora contemplando outros escritos da fundamentação assumida. Desse modo, principiamos com o texto *Pedagogia histórico-crítica e corporeidade: subsídios para uma abordagem pedagógica histórico-crítica da Educação Física*<sup>17</sup>, de autoria do professor Saviani (2019a), que apresenta questões importantes da base epistemológica e filosófica para posicionar a Educação Física no sistema teórico que caracteriza a pedagogia histórico-crítica.

Nessa perspectiva, Saviani (2019a, p. 94) elucidada num primeiro momento a concepção de homem, sociedade e mundo orientando-se em Marx e Engels, especificamente na obra *A ideologia alemã*. Assim, entende o homem como um ser corporal que ao produzir os bens necessários para sua existência se produz materialmente. “É, pois, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é [...]”. Desse modo, o ponto de partida “são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram

---

15 Ler Marsiglia; Martins e Lavoura (2019) e Galvão; Lavoura e Martins (2019), os autores discutem os equívocos das proposições apresentadas no livro de João Luiz Gasparin sobre a didática na pedagogia histórico-crítica.

16 Ver Duarte (2011), o autor investiga as apropriações neoliberais da teoria vigotskiana. Prestes (2010), a autora analisou na sua tese de doutorado as traduções de Vigotski no Brasil, encontrando adulterações conceituais em virtude do viés ideológico da psicologia soviética.

17 O texto é resultante da conferência que Saviani proferiu no II Seminário Interativo de Cultura Corporal e Festival de Ginástica Alegria na Escola, em Salvador no dia 30 de novembro de 2012. É um dos capítulos do livro: *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*.

prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Essas bases são, pois, verificáveis por via puramente empírica” (MARX e ENGELS, 2001, p. 10).

Continuando com o pensamento de Marx e Engels (2001, p. 10), “a primeira condição de toda história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza”. Esse é o contexto que Saviani (2019a) frisa no texto de Marx e Engels (2001), para explicar a prática social material da atividade física (trabalho) diferenciando o homem das outras espécies.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* os seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (MARX e ENGELS, 2001, p. 10-11).

Os autores ainda ressaltam as condições materiais para a sua produção, ou seja, dos meios de sua existência (2001, p. 11),

A maneira como os homens produzem os seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve considerar esse modo de produção sob esse único ponto de vista, ou seja, enquanto reprodução da existência física dos indivíduos. Ao contrário, ele representa, já, um modo determinado da atividade desses indivíduos, uma maneira determinada de manifestar a sua vida, um *modo de vida* determinado. A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto *o que* eles produzem quanto com a maneira *como* produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção.

Essa explicação é extremamente importante para pensarmos o trabalho educativo do professor de Educação Física no contexto das determinações que caracterizam a sociedade vigente. Pois, as condições materiais necessárias para a produção do gênero humano são configuradas para atender perversamente interesses restritos, melhor dizendo, dos capitalistas, que orquestram uma série de estratégias políticas e ideológicas para concentrarem cada vez mais toda a riqueza produzida, o que provoca a persistência e ampliação das desigualdades sociais.

É nesse sentido que não se pode pensar a educação escolar sem estabelecer relações com as múltiplas e complexas determinações que regem a sociedade atual, visando superá-las. Para tanto, a escola deve posicionar-se em favor dos interesses populares das classes desfavorecidas. Engajado com esse propósito, Saviani no clássico *Escola e Democracia* (2012), foi bastante categórico na crítica sobre as pedagogias que não vislumbravam a educação como uma das vias de superação, assim, iniciou a elaboração de uma perspectiva pedagógica que faz frente aos condicionantes sociais que desprovê as camadas populares da riqueza humana.

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular (SAVIANI, 2012, p. 65).

E por ser revolucionária é crítica a ponto de reconhecer-se condicionada e de não ser a única e exclusiva força de transformação, mas como tal, fundamental para as mudanças necessárias de uma sociedade mais justa e igualitária. Feito esse curto parênteses, seguimos com as reflexões que objetivamos, compartilhando análises que contribuem para explicar a Educação Física no quadro teórico da pedagogia histórico-crítica.

Após os primeiros apontamentos guiados por Marx e Engels, Saviani (2019a) agora recorrendo a Gramsci, ratifica a concepção de homem ao compreendê-lo como um conjunto de relações sociais. Sendo que isso se dá na medida em que ele incorpora a cultura criada e produzida pelos indivíduos que o precederam, com isso, clareia a ideia de que o homem é resultante de um processo materialista histórico-dialético do contexto social em que está inserido.

Saviani (2019a), destaca outro texto de Marx para tecer considerações a respeito da noção de homem, mundo e sociedade, fundamentando consequentemente a pedagogia histórico-crítica. Desse modo, Saviani enfatiza em vários momentos do prefácio da obra *Contribuição à crítica da economia política*, a questão da constituição do homem na sua relação com os outros homens e a natureza.

Selecionamos alguns excertos da referida obra para uma melhor compreensão do objeto que estamos analisando, assim segue,

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual (MARX, 2008, p. 47).

Nesse trecho Saviani (2019a) realça um dos princípios básicos do materialismo histórico-dialético: a necessidade da existência física para o desenvolvimento intelectual, pois a ciência pauta-se em explicações materialistas e não em hipóteses metafísicas. Além disso, outro ponto que observamos e podemos entender, é que a constituição da corporeidade humana não é um fenômeno natural, a sua produção é fruto do movimento dialético de relações intersubjetivas que são travadas no contexto das condições sociais objetivas.

Nessa direção, Marx (2008, p. 47), salienta que,

Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa do seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social.

Seria possível aqui e em outros momentos estender a reflexão para os aspectos que implicam no desenvolvimento psíquico formulados pela teoria vigotskiana, mas em virtude do propósito almejado, restringimo-nos ao que ao estamos explorando. Com esse fragmento, Saviani (2019a), assinala a ruptura do modo de produção feudal com surgimento da produção capitalista, caracterizando a apropriação privada dos meios de produção. Tal condição, trouxe uma série de consequências que abordamos recorrentemente ao longo desta tese, por isso, é

crucial pensar a formação da corporeidade humana face às implicações da sociedade capitalista.

A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção – que podem ser verificadas fielmente com a ajuda das ciências físicas e naturais – e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim (MARX, 2008, p. 47-48).

O ponto sublinhado por Saviani (2019a) dessa passagem são as formas ideológicas até então alcançadas como sínteses determinadas pela superestrutura no âmbito das tensões entre as forças produtivas e as relações de produção. Daí, a necessidade da Educação Física escolar de prover condições concretas para o desenvolvimento da corporeidade humana consciente das condições objetivas para a sua transformação e apropriação.

Por isso, Marx (2008, p. 48), explica,

Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, 2008, p. 48).

Corroborando com essa reflexão, Saviani (2019a, p. 97), coloca que a consciência das contradições da vida material manifestas nos embates sociais entre as forças produtivas e as relações de produção, implica também, “[...] o trabalho educativo como elemento destinado a fazer amadurecer as condições subjetivas, sem o que, ainda que as condições objetivas estejam maduras, as transformações não poderão acontecer”.

Em suma, chegamos ao entendimento que desenvolvemos no primeiro capítulo quando abordamos a categoria trabalho, ou seja, o homem não tem sua existência assegurada previamente, ele precisa produzi-la em contradição permanente com a natureza, apropriando-se daquilo que já foi produzido pelos indivíduos que o

precederam, essa é a dinâmica que possibilita constituir a sua corporeidade, ou seja, por meio do trabalho, um dos princípios nucleares da pedagogia histórico-crítica.

Na sequência, Saviani (2019a, p. 104) direciona suas considerações para os aspectos específicos da pedagogia histórico-crítica que a sistematizam enquanto concepção de educação e proposta didático-metodológica contra-hegêmica. Portanto, aqui interrompemos e fazemos um salto no estudo do texto, pois discorreremos sobre as bases apresentadas pelo autor, também no primeiro capítulo, então alcançamos a questão crucial da reflexão deste tópico, “qual o lugar da educação física no sistema teórico que caracteriza a pedagogia histórico-crítica?”

À primeira vista poder-se-ia pensar que, dada a ênfase que essa teoria pedagógica confere à questão do saber sistematizado, não haveria lugar nela para a educação física ou, quando muito, esta ocuparia um posto bastante secundário. No entanto, a esse tipo de questionamento se pode responder em três âmbitos. Em primeiro lugar, a de forma genérica, considerando-se que a pedagogia histórico-crítica se propõe a considerar o homem em seu todo e, assim, pugna por uma educação integral em que, portanto, o aspecto físico não pode ser descurado. Em segundo lugar, e agora de forma substantiva, levando em conta que a pedagogia histórico-crítica se apoia em uma concepção de homem referenciada na materialidade da condição humana em que o fato primordial e irrecusável se expressa na corporeidade, a educação corporal não pode ser considerada algo de menor importância. Finalmente, mesmo no quadro da ênfase na questão do saber elaborado, a educação física tem assegurado o seu lugar, uma vez que o domínio, pelo indivíduo, de sua condição corporal revela-se decisivo para o trabalho intelectual de produção do saber, além do fato de que a educação física, do mesmo modo que as demais modalidades educativas, deve ser objeto de um trabalho sistemático que, conseqüentemente, exige a sistematização e a transmissão-assimilação dos conhecimentos relativos à corporeidade humana para as novas gerações (SAVIANI, 2019a, p. 105).

As razões pontuadas na resposta de Saviani (2019a) apresentam uma coerência consistente em relação aos princípios teóricos que pedagogia histórico-crítica se funda, uma concepção focada na formação omnilateral dos indivíduos reconhece o real sentido da corporeidade humana em consonância com o desenvolvimento cognitivo, pois são processo interdependentes. E, nesse sentido, mesmo não sendo da área da Educação Física, o autor contribui orientando que não se pode reduzi-la para a simples ideia do corpo em movimento.

Assim, entende que o ponto central da Educação Física na perspectiva histórico-crítica tem a ver com o aprendizado do controle do próprio corpo pelos



indivíduos. Para explicar melhor, primeiro Saviani (2019a) cita o fato de que a dança, os esportes, a ginástica exigirem um nível muito elevado do controle físico, mas também mental e emocional para obter êxito na precisão e na harmonia com os movimentos, isto é, o extremo controle psicofísico dessas práticas sociais da corporeidade humana.

Uma outra ideia, segundo Saviani (2019a, p. 106) ao referir-se aos escritos de Gramsci, em especial, nas notas do cárcere do *Caderno 12*, sobre a organização da escola e da formação intelectual para caracterizar a Educação Física na base histórico-crítica, vai além do desenvolvimento pleno dos movimentos corporais, “[...] mas também a capacidade de contenção do movimento físico. Trata-se, aqui, das exigências de contenção física colocadas pelo trabalho intelectual”.

Para ilustrar essa ideia, uma passagem marcante é relatada pelo autor, portanto, pedimos licença para reproduzi-la aqui,

Diante dessas ponderações de Gramsci eu me lembro de um depoimento de Betty Oliveira, quando criou na UFSCAR o PAF (Programa de Alfabetização de Funcionários). Ela conta que um dos trabalhadores braçais que cuidavam do campus da universidade, ao fazer as primeiras tentativas na aprendizagem da escrita em certo momento exclamou: “eu não sabia que o lápis pesava mais do que a enxada”. Eis aí um testemunho vivo do que Gramsci escrevera em seu caderno no cárcere. Efetivamente, o controle físico necessário ao manuseio do lápis ou da caneta exige do trabalhador manual um esforço maior do que aquele por ele despendido para manusear a enxada. Isso ocorre porque ele já havia adquirido o controle da coordenação motora grossa. O ato da escrita, no entanto, estava a exigir o controle da coordenação motora fina e, para atingir esse domínio, era necessário muito exercício que implicava, nas palavras de Gramsci, esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento (2019a, p. 107-108).

Mais uma vez, ressaltamos que o professor Saviani não desenvolve estudos e pesquisas específicas para área da Educação Física, embora, seu campo de produção atenda aos diferentes elementos que fundamentam a educação escolar nas suas diversas áreas. Por isso, reconhece que essas reflexões precisam ser exploradas, aperfeiçoadas e corrigidas, entretanto, entendemos serem indicações importantes para a Educação Física sob a ótica histórico-crítica, um avanço que se coaduna com os trabalhos de outros pesquisadores da mesma linha teórica.

Assim, identificamos nas teses de doutorado de Ferreira (2015) e Silva (2018) compreensões teóricas sobre a Educação Física fundadas na pedagogia histórico-

crítica alinhadas com o raciocínio desenvolvido por Saviani (2019a) que apresentamos. Com propósitos diferentes as teses citadas alcançaram elaborações importantes para elucidar o possível o objeto de estudo da Educação Física à luz dessa visão pedagógica.

Em ambas as teses, os autores reconhecem na abordagem da Educação Física crítico-superadora a expressão teórico-crítica mais desenvolvida da área, partindo do que foi produzido com ela, pontuam as conclusões até então alcançadas, bem como os aspectos inconsistentes que necessitam ser reanalisados. Tal procedimento não significa refutar o que foi elaborado pelo Coletivo de Autores (1992), pelo contrário, as teses citadas deram continuidade na formulação de uma perspectiva pedagógica para Educação Física cada vez mais articulada com as premissas necessárias à constituição do indivíduo omnilateral. E, destacamos que essa é uma das principais virtudes de uma proposição verdadeiramente crítica, estar aberta às análises críticas, reconhecer-se inacabada e conclamar pelo esforço coletivo para a sua produção, quesitos assumidos pelo Coletivo.

Por isso, a seguir apresentamos algumas das principais contribuições que as pesquisas de Ferreira (2015) e Silva (2018) proporcionaram. A primeira, foi desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da professora Celi Nelza Zülke Taffarel e a coorientação da professora Lígia Márcia Martins. A professora Celi Taffarel é uma das principais autoras do Coletivo, responsável pela proposta crítico-superadora da Educação Física, que segue em plena atividade de produção científica com questões tratadas em parte nesta tese, e a professora Lígia é uma das principais referências do campo da psicologia histórico-cultural, assim como, da pedagogia histórico-crítica.

A tese de Ferreira (2015) intitulada, *A atividade de ensino na educação física: a dialética entre conteúdo e forma*, teve como objeto de estudo a prática de ensino na Educação Física. Seus objetivos foram: evidenciar o papel dos conteúdos na formação do pensamento conceitual dos alunos e esclarecer a relação dialética entre forma e conteúdo na atividade ensino da Educação Física.

Embora não tenha sido o foco do trabalho, o autor estabelece uma sólida discussão sobre o objeto de estudo da Educação Física escolar definido pela metodologia de ensino crítico-superadora como cultura corporal, conceito que conforme já mencionamos neste texto, foi criticado, repensado e revisto por Escobar (2009); Taffarel (2009); Taffarel e Escobar (2009), integrantes do Coletivo.

Segundo Ferreira (2015, p. 39), o conceito de cultura corporal não foi devidamente radicalizado na essência do materialismo histórico-dialético, em especial no que se refere à categoria atividade e à concepção de cultura, faltando “[...] ao conceito de cultura corporal a objetividade necessária exigida pela ontologia e gnosiologia marxiana, ou seja, pela própria realidade”. Para o autor:

Ao defendermos a necessária superação do conceito de cultura corporal, o fazemos incorporando os avanços significativos elaborados pela metodologia crítico-superadora, que, a meu ver, centram-se 1) na crítica à aptidão física e 2) na sistematização de uma proposição para o ensino na educação física, que a colocou numa posição contra-hegemônica ao projeto histórico de sociedade posto. Isso deverá constituir a centralidade dos [...] estudos nesse campo numa concepção materialista e dialética da história, articulando a teoria pedagógica histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e a metodologia crítico-superadora (FERREIRA, 2015, p. 40).

Realmente o conceito de cultura corporal carece de maiores aprofundamentos para ser uma categoria explicativa do objeto de estudo da Educação Física escolar sob o prisma marxista, no entanto, os esforços teóricos empreendidos pelas integrantes citadas do Coletivo devem ser valorizados e entendidos no sentido de afastar o paradigma biologicista historicamente enraizado na Educação Física. A categoria trabalho como atividade vital da materialidade humana deveria ser contemplada e explorada como mais afincado, aspecto que vimos ser basilar no pensamento de Marx.

Nesse sentido, apoiado nas bases da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, ou melhor, do pensamento marxiano, Ferreira (2015, p. 246-247, itálicos do autor) sinaliza para uma compreensão similar àquela que Saviani (2019) desenvolveu,

[...] a *Atividade de ensino na educação física* como uma categoria explicativa da *prática de ensino na educação física* numa perspectiva histórico-crítica, 1) que tem como objeto/motivo mais geral e amplo o *desenvolvimento da corporalidade humana*, para além dos seus motivos particulares – lúdico, agonístico, competitivo etc. –, 2) tem na *atividade esportiva* a sua forma objetivada mais elaborada do ponto de vista do desenvolvimento do gênero humano, 3) e cuja finalidade é o *autodomínio da corporalidade*, quando a imagem, subjetivação da realidade objetivada historicamente, *realiza-se* na corporalidade dos indivíduos como uma forma particular de objetivação, 4) *pela via da transformação de ações conscientes autônomas em operações motoras auxiliares*, o que só poderá se realizar pela formação e

*realização do movimento voluntário nos alunos nas aulas de educação física.* 5) Assim, a transformação de ações conscientes autônomas, que tem por base o conteúdo da atividade (significações objetivas) – jogo, ginástica, dança, luta etc.–, em operações motoras auxiliares, possibilitará aos alunos a superação do pensamento subjugado à captação sensorial em direção ao pensamento conceitual, pelo desenvolvimento da percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento etc. na esteira deste tipo particular de atividade complexa (a atividade esportiva).

Destacamos nessa citação a ideia de corporalidade humana, que ao nosso ver corresponde ao conceito que Saviani (2019a), designou como corporeidade humana, que seria o objeto de estudo da Educação Física escolar. Tal noção é desenvolvida pelo autor, também a partir do pressuposto marxiano sobre o processo contraditório entre o homem e a natureza, a via produtora do ser social que se dá na base da matéria, ou seja, do concreto e não do abstrato, o humano vai se produzindo e reproduzindo na dialética da objetivação e apropriação.

E, de acordo com Ferreira (2015, p. 16-17), corporalidade quer dizer

O mesmo que corporeidade, que significa qualidade, propriedade, atributo do que é corporal, portanto, qualidade do que é material, uma forma de desenvolvimento da matéria. Daí dizer que o corpo do homem tem sua gênese no desenvolvimento da atividade prática [...], uma condição e resultado da *experiência específica*, da *experiência sócio-histórica* e *ontogenética humana* [...]. Quando falamos que o homem desenvolve *movimentos voluntários* estamos afirmando uma qualidade da atividade humana, produto da atividade prático-histórica. Isto significa que os movimentos voluntários são produtos históricos, acumulados em formas objetivadas da realidade, que desde as suas formas embrionárias já exigem atividade consciente e intencional; são produtos de uma relação ativa e indireta entre o indivíduo e seu corpo, mediada. Isto significa que: histórico-socialmente, quanto mais a atividade se complexifica, a necessidade passa de condição para a atividade a resultado da atividade.

Com esse raciocínio, a corporalidade humana é o resultado histórico da cultura produzida ao longo dos anos pelo conjunto de homens, síntese das manifestações mais elaboradas pela prática social, tendo na atividade esportiva a sua representação mais complexa.

A forma mais desenvolvida da experiência sócio-histórica e ontogenética da corporalidade humana objetivada na cultura é a atividade esportiva complexa culturalmente formada, pois a sua estrutura condensa atividade humano-genérica com graus elevados

de complexidade. Sua gênese é a atividade produtiva, e os jogos, a sua forma embrionária – quando os *fins* das *ações* passaram a *motivo* da atividade, dando origem a novas necessidades (FERREIRA, 2015, p. 19).

Essa reflexão ratifica as considerações de Saviani (2019a) sobre a caracterização da Educação Física na educação escolar conforme o sistema teórico histórico-crítico, sendo que, “[...] o autodomínio da corporalidade é resultado de um processo integrado de desenvolvimento do indivíduo na educação escolar, portanto, exige graus de desenvolvimento do pensamento conceitual, objeto do currículo na educação escolar” (FERREIRA, 2015, p. 247).

Outra relevante contribuição apresentada na tese supracitada, diz respeito à atividade de ensino na Educação Física com fundamento na pedagogia histórico-crítica, que na esteira das reflexões propostas, incorpora também conceitos estruturantes da psicologia histórico-cultural. Assim, a categoria atividade é devidamente analisada à luz do referencial teórico vigotskiano, em especial, das elaborações de Leontiev.

Assim, a relação dialética forma-conteúdo tem por base as relações ensino-aprendizagem, num “duplo trânsito” que se realiza nas relações entre *atividade-ações-operações*, no ensino, e na relação entre *operações-ações-atividade*, na aprendizagem, sendo a atividade a referência, num movimento dialético entre todo-parte-todo, como podemos verificar:

• **RELAÇÃO PROFESSOR↔ALUNO, NO ENSINO:**

**Do todo (síntese precária) à parte e da parte ao todo (síntese concreta), no ensino, pelo professor:** o todo (o jogo como síntese, porém *precária*) à parte (interposição de *ações-operações* em direção ao *desenvolvimento dos movimentos voluntários* acumulados no conteúdo da atividade jogo); e da parte ao todo sintético (domínio da *atividade concreta* – o jogo –, no sentido do autodomínio da corporalidade pelo aluno).

• **RELAÇÃO ALUNO↔PROFESSOR, NA APRENDIZAGEM:**

**Do todo (síntese) à parte e da parte ao todo (sintético), na aprendizagem, pelo aluno:** o todo (o jogo como todo sincrético) à parte (aprendizagem de *operações-ações* em direção ao desenvolvimento dos movimentos voluntários que constitui o conteúdo da atividade jogo); e da parte ao todo sintético (domínio da *atividade concreta* jogo pelo aluno, no sentido do autodomínio da corporalidade) (FERREIRA, 2015, p. 233-234, grifos do autor).

Ou seja, essas relações apontam para a essência da dinâmica dialética, base da sistematização da pedagogia histórico-crítica em consonância com a psicologia

histórico-cultural, que explica e orienta os processos psíquicos. Verifica-se, que a prática social é percebida enquanto ponto partida e ponto de chegada, esquema que viabiliza a requalificação da atividade pelo aluno, isto é, o autodomínio da corporalidade, sendo isso possível, apenas através da Educação Física escolar, isto é, na transmissão dos conteúdos científicos dessa disciplina.

Silva (2018), realizou sua pesquisa de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, tendo como orientador o professor Dermeval Saviani, a tese intitulada *O objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica*, logo, o objetivo principal foi identificar e analisar o possível objeto de conhecimento da Educação Física escolar conforme o referencial teórico adotado.

Nessa tese, as formulações propostas na metodologia de ensino de Educação Física crítico-superadora também são valorizadas, no entanto, o conceito de cultura corporal e outras denominações e compreensões conferidas por outras abordagens para caracterizar o objeto de estudo da Educação Física escolar, da mesma maneira são questionadas, tanto no sentido da precisão terminológica para se designar como objeto de estudo de uma perspectiva pedagógica marxista para Educação Física, como, no sentido de aprofundar sua radicalidade epistemológica.

Por isso, corroboramos igualmente com os apontamentos de Silva (2018, p. 52), pois,

Compactuamos com a essência das discussões marxistas referentes à cultura corporal, justamente pelo seu referencial teórico. Porém, quanto à terminologia, questionamo-la por dar margem a uma aproximação com o culturalismo e, por consequência, podendo direcionar a reflexão para a problemática compreensão de tratar aquilo que é específico da educação física escolar por meio da espontaneidade, incidindo em um relativismo cultural.

É importante frisar, que nesta tese a concepção de cultura tratada está orientada pelo princípio geral que sustenta a pedagogia histórico-crítica, ou seja, de que através do trabalho o homem transforma a natureza para satisfazer suas necessidades, produzindo e acumulando objetivações, isto é, cultura, que deverão ser apropriadas pelos demais indivíduos e pelas novas gerações.

Silva (2018), desenvolve o pensamento de que o possível objeto de conhecimento da Educação Física escolar, pode ser compreendido a partir das categorias “desenvolvimento pleno do movimento” e “contenção do movimento”. Na

relação contraditória entre essas categorias, constitui-se, então, a corporalidade humana. Logo, entende-se que é através da relação intrínseca e dialética que superamos a fragmentação do conhecimento como atividade intelectual ou atividade manual, caminhando para uma concepção omnilateral.

Para tanto, se justifica a dialética entre desenvolvimento pleno do movimento e contenção do movimento como condição motriz para o desenvolvimento da corporalidade humana, uma vez que o desenvolvimento da corporalidade humana nas suas máximas possibilidades não ocorre somente pela execução do movimento corporal, mas, ao contrário, somente ocorre o desenvolvimento da corporalidade humana na sua plenitude, por meio da relação entre o pensamento teórico (ato intelectual) com a condição corpórea do indivíduo. O que está em voga é que o desenvolvimento da corporalidade humana se dá no constante processo do indivíduo que, por meio da prática pedagógica, estabelece uma ação intencional, criativa e consciente (refletida) frente à atividade a ser realizada, seja ela uma atividade oriunda do esporte, do jogo, da dança, etc. O pensamento teórico, por meio da formação de conceitos científicos pelo indivíduo, é que oportunizará essa ação intencional, criativa e consciente (SILVA, 2018, p. 168-169).

Continuando com as argumentações, o autor afirma que (2018, p. 169),

O desenvolvimento da corporalidade humana não se consolida apenas pelo desenvolvimento do corpo físico (estrutura corporal) do indivíduo por meio dos movimentos corporais, mas também pela sua capacidade de exercer atividades intelectuais complexas. O domínio e o controle consciente dos diversos movimentos corporais ocorrem pela unificação com as atividades intelectuais complexas do indivíduo de tal forma que, dialeticamente, a execução dos movimentos corporais, por meio de determinadas atividades, contribui para o desenvolvimento do pensamento teórico do indivíduo e vice-versa.

Essa perspectiva enfatiza a condição dialética para o desenvolvimento da corporalidade humana na sua totalidade, desse modo, a formação dos conceitos teóricos torna-se estruturante para que os elementos da corporalidade sejam apreendidos pelos alunos. Isto posto, a formação dos conceitos científicos que impulsionam o desenvolvimento das funções mentais superiores afirma-se como aspecto cabal da corporalidade humana. Em razão de que,

Para o desenvolvimento pleno do movimento é necessário a contenção desse movimento para que o indivíduo possa ter um autodomínio da sua própria corporalidade. Quesitos como a

concentração, a reflexão, a atenção etc., em determinados momentos da atividade apontam para a contenção do movimento. O autodomínio da corporalidade humana não se dá apenas pela realização do movimento em determinadas atividades, mas na compreensão da historicidade desse movimento no interior da corporalidade humana. E, para isso, é necessária uma nova adaptação psicofísica do aluno, principalmente no âmbito de exercer atividades em que predomina a questão intelectual. Logo, é necessária uma adaptação não só intelectual, mas uma adaptação corporal no sentido muscular-nervoso para desempenhar com destreza tal atividade (SILVA, 2018, p. 185-186).

Contudo, chegamos ao ponto que pretendíamos alcançar nesse tópico do capítulo, ou seja, analisar como a Educação Física caracteriza-se a partir dos fundamentos da perspectiva pedagógica histórico-crítica. E, para o desafio proposto, selecionamos três trabalhos que apresentaram certa coesão entre eles, além de buscarem se apoiar no materialismo histórico-dialético, tecendo análises densas em relação ao real sentido da Educação Física no currículo escolar.

Essas elaborações avançam no sentido de elevar o patamar da Educação Física na escola, retirando-a de uma posição secundária e reduzida, para assumir papel preponderante na formação omnilateral do ser social, portanto, tornando-a legítima, aspecto que ainda é questionado. Entendemos que os limites definidos para o desenvolvimento desta tese não permitem um maior aprofundamento dos debates suscitados pelos estudos apresentados, no entanto, as reflexões aclaradas representam uma compreensão teórica que acreditamos ser fundamental para o propósito de analisar o trabalho do professor de Educação Física no currículo do ensino fundamental paulista.

#### **2.4. A concepção de currículo escolar na Pedagogia histórico-crítica**

Entendemos que o trabalho educativo se caracteriza pela concepção pedagógica assumida, também assim, circunscreve-se a ideia de currículo, orientando o lugar que deve ser ocupado por cada um, do aluno e do professor, definindo o que deve ser prioritário, se a ênfase recairá na formação de competências ou na apropriação dos conteúdos, quais as formas de ensino que devem ser adotadas, essas formas devem visar a transmissão-assimilação do saber escolar ou a construção do conhecimento, quais os conteúdos, os saberes científicos ou conhecimentos do cotidiano, o que considerar como ponto de partida e chegada da



prática pedagógica, qual o destinatário do ensino, o aluno empírico ou o aluno concreto, dentre diversas outras questões. Além de outros aspectos constitutivos do currículo escolar, como a avaliação e as formas de organização dos conteúdos de acordo com o tempo e o espaço dos anos escolares.

Neste texto, em virtude da delimitação estabelecida para esta tese, não buscamos explorar todas as nuances compositivas do currículo escolar, ou analisar as principais perspectivas curriculares, ou seja, as hegemônicas, nem aprofundar a discussão sobre currículo na pedagogia histórico-crítica, que para esse estudo, sugerimos a leitura das teses de Malanchen (2014) e de Gama (2015) que avançaram com a compreensão curricular com base na proposição pedagógica que compactuamos.

Destarte, para respaldar as análises pretendidas procuramos estudar e apresentar as principais premissas sobre o currículo escolar elaboradas por Saviani, que encontram-se em sua maior parte no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (2013a), a partir do qual entendemos que o conceito de currículo se constitui historicamente e a sua sistematização se dá pela própria prática social educativa, como podemos entender a partir da sua explicação (2013a, p. 8-9), sobre as tarefas que a pedagogia histórico-crítica se propõe:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Com essa consideração Saviani não apenas reitera que o saber é o objeto específico do trabalho educativo, como esclarece que não se trata de qualquer saber, mas do conhecimento fruto das objetivações humanas mais elevadas e para que seja possível ser socializado na escola é necessário que esse saber seja convertido em saber escolar. A conversão do saber objetivo em saber escolar é dos pontos fulcrais da pedagogia histórico-crítica, por isso, aqui cabe uma consideração sobre esse processo que implica na concepção de currículo que estamos trabalhando.

Para elucidar a ideia de objetividade recorremos a Marx (2004, p. 127), na obra *Manuscritos econômicos-filosóficos*:

O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de *forças naturais*, de *forças vitais*, é um ser natural *ativo*; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades, (*Anlagen und Fähigkeiten*), como *pulsões*; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que *sofre* dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os *objetos* de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. Mas esses objetos são *objetos* de seu *carecimento* (*Bedürfnis*), objetos essenciais, indispensáveis para a atuação e confirmação de suas *forças essenciais*. Que o homem é um ser *corpóreo*, dotado de forças naturais, vivo, efetivo, objetivo, sensível significa que ele tem *objetos efetivos*, *sensíveis* como objeto de seu ser, de sua manifestação de vida (*Lebensäußerung*), ou que ele pode somente *manifestar* (*äussern*) sua vida em objetos sensíveis efetivos (*wirliche sinnliche Gegenstände*). É idêntico: *ser* (*sein*) objetivo, natural, sensível e ao mesmo tempo ter fora de si objeto, natureza, sentido, ou ser objeto mesmo, natureza, sentido para um terceiro.

Assim, a relação entre o ser vivo e os objetos que são necessários, é explicada com o seguinte exemplo:

A fome é uma *carência* natural; ela necessita, por conseguinte, de uma *natureza* fora de si, de um *objeto* fora de si, para se satisfazer, para se saciar. A fome é a carência confessada de meu corpo por um *objeto* existente (*seienden*) fora dele indispensável a sua integração e externalização essencial. O sol é *objeto* da planta, um objeto para ela imprescindível, confirmador de sua vida, assim como a planta é objeto do sol, enquanto *externalização* da força evocadora de vida do sol, da força *objetiva* do sol. Um ser que não tenha sua natureza fora de si não é nenhum ser *natural*, não toma parte na essência da natureza. Um ser que não tenha nenhum *objeto* fora de si não é nenhum ser objetivo. Um ser que não seja ele mesmo objeto para um terceiro ser não tem nenhum ser para seu objeto, isto é, não se comporta objetivamente, seu ser não é nenhum (ser) objetivo. Um ser não objetivo é um *não-ser* (MARX, 2004, p. 127).

Marx colabora explicando a relação permanente entre o ser e a objetividade, e que a objetividade é uma característica da realidade, portanto, da natureza. Outro aspecto, é que os seres objetivos não são fenômenos isolados, existem mediante um conjunto de relações. Entretanto, a objetividade da realidade natural pode não ser objeto de uma consciência, ela existe sem a necessidade de ter relação com o ser social, diferente da objetividade decorrente do surgimento do ser humano, com a

atividade de trabalho, com a qual desenvolveu-se a objetividade histórico-cultural, essa fruto da atividade consciente, teleológica, guiada por fins. Portanto, a objetividade é um objeto cognoscível, e a apropriação das suas formas mais complexas só é possível através da sistematização do trabalho educativo.

O fenômeno anteriormente apontado manifesta-se desde a origem do homem pelo desenvolvimento de processos educativos inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver, os quais se foram diferenciando progressivamente até atingir um caráter institucionalizado cuja forma mais conspícua se revela no surgimento da escola. Esta aparece inicialmente como manifestação secundária e derivada dos processos educativos mais gerais, mas vai transformando-se lentamente ao longo da História até se erigir na forma principal e dominante de educação. Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar (SAVIANI, 2013a, P. 7).

Ao colocar em destaque o saber objetivo como objeto central de trabalho educativo, portanto, definindo-o como o saber necessário, que deve compor o currículo escolar, Saviani não está defendendo um conhecimento desinteressado, asséptico, neutro, na lógica positivista. Pois, “a neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado. Não obstante todo conhecimento ser interessado, a objetividade é possível porque não é todo interesse que impede o conhecimento objetivo” (SAVIANI, 2013a, p. 8).

Para o autor (2013a, p. 54), o papel da escola tem a ver com o saber objetivo e universal pois,

Com efeito, o saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização.

A conversão do saber objetivo em saber escolar ocorre na prática social do trabalho educativo na medida em que é organizado, dosado e sequenciado para que

seja ensinado e aprendido durante os anos de escolaridade. Ou, melhor dizendo, o currículo escolar expressa a sistematização da conversão do saber objetivo em saber escolar, levando em conta a complexidade do conteúdo, as características do psiquismo dos alunos, o tempo e o espaço, além de considerar as determinações sociais que condicionam a prática social humana. Com as palavras de Saviani, “[...] é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação” (2013a, p. 65).

Cabe então ao professor identificar quais os elementos culturais que são necessários para o processo de humanização dos alunos,

[...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico. 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, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2013a, p. 13).

Salientando a compreensão de “clássico”, para Saviani e Duarte (2012, p. 31), o clássico

[...] é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve, historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo.

Nesse sentido, estamos sendo enfáticos ao referir-nos à escola como uma instituição que lida com um certo tipo de conhecimento, “clássico”, tal qual, expressa as formas objetivas, concretas e universais da realidade, independente da época e do contexto, por isso, ele é elementar ao gênero humano, logo, deve ser socializado pela escola. Na obra *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*, Duarte (2016a, p. 67), contribui trazendo

esclarecimentos importantes a respeito dos conteúdos que devem compor um currículo escolar:

Qual o critério para a identificação dos conhecimentos mais desenvolvidos? A referência para responder a essa questão não pode ser outra que não a prática social em sua totalidade, ou seja, as máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social. O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo.

Em síntese, a escola tem a ver com a episteme, ou seja, com a ciência, esse é o saber que somente o trabalho educativo é capaz de viabilizar, pois é um tipo de conhecimento metódico e sistematizado, característico da educação escolar, essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

As ideias apresentadas até aqui contribuem para entendermos a concepção de currículo escolar preconizada pela pedagogia histórico-crítica, em que o saber elaborado, o “clássico”, é o aspecto fundante do trabalho educativo, portanto, essencial para a sistematização curricular. Assim, os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos são os saberes que permitem a objetivação humana, e esses não são possíveis de serem apropriados por práticas cotidianas e espontaneístas, pois precisam ser planejados e organizados para serem socializados de forma intencional.

Além dos conhecimentos mais desenvolvidos que são resultados históricos de práticas sociais do ser humano, o ensino e a aprendizagem desses conteúdos são também práticas sociais, são a função “clássica” da escola. Nesse raciocínio, Saviani elucida (2013a, p. 17), “ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo”.

Chegamos então, à concepção de currículo na pedagogia histórico-crítica, que segundo Saviani (2013a, p. 17), é a “[...] organização do conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. E,

por mais que aparente ser um entendimento óbvio, na verdade não é, sendo necessário ser acrescido o adjetivo “nuclear” pelo autor, que explica e exemplifica fazendo a distinção entre curricular e extracurricular,

Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola. Não é demais lembrar que esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia a dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a Semana da Revolução; em seguida, a Semana Santa; depois, a Semana do Índio, Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana da Asa etc. e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 2013a, p. 15).

Portanto, nuclear seria a objetivação do “clássico”, isto é, a transmissão-assimilação dos conhecimentos mais desenvolvidos, que se dá justamente pela mediação do trabalho educativo, assim, colocando a escola funcionando em razão do processo de humanização dos alunos. E, para que tal fenômeno aconteça é necessário que o currículo seja organizado e estruturado pelos princípios aludidos no decorrer deste texto. Do contrário, estará aberta a porta para a escola promover quase tudo, menos aquilo que é de sua natureza, e dela é esperado no processo de democratização da sociedade: a socialização do saber elaborado.

Saviani (2013a), alerta ainda, sobre a noção de currículo ampliado que julga tudo ser importante na escola acontecer, abrindo espaço para atuação de diversas atividades profissionais, como dentistas, nutricionistas, assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogos etc., o que de certa maneira, secundariza e desconfigura o seu real papel de instituição socializadora de ciência transformando-a em agência de serviços clientelistas e relegando a figura do professor a um segundo plano.

Não é demais afirmar que a pedagogia histórico-crítica posiciona-se declaradamente em defesa dos interesses da classe trabalhadora, por isso, segundo Malanchen (2016, p. 219), um currículo nessa perspectiva “[...] deve oferecer conteúdos que permitam ao ser humano objetivar-se de maneira social e consciente, de maneira cada vez mais livre e universal”. Nessa concepção os conteúdos ocupam um lugar central, como explica Saviani

Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2012, p. 55).

Com isso explicado, a pedagogia histórico-crítica fundamentada na teoria marxista, coloca-se claramente em defesa da superação da sociedade de classes, sendo que a educação escolar contribui de forma específica para isso através da transmissão-assimilação dos conteúdos historicamente produzidos pela prática social humana, isto é, assegurando a essência do currículo escolar.

### **Capítulo 3 - O trabalho do professor de Educação Física nas orientações curriculares oficiais para o ensino fundamental**

Somente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 a Educação Física tornou-se componente curricular obrigatório da educação básica no Brasil. Ao longo da sua história, os registros da sua presença nos programas escolares tiveram caráter extracurricular, condição que implicou nos objetivos dessa prática social nesse contexto e conseqüentemente nas características do trabalho professor de Educação Física. Alguns aspectos ajudam a explicar os motivos da sua demora em figurar como componente curricular obrigatório: o primeiro deles, e talvez o principal, é a compreensão de uma Educação Física atrelada apenas aos elementos do corpo físico, ou seja, o biologicismo e o dualismo que já foram apontados, na década de 1980, período marcado pela efervescência dos debates com a Educação Física brasileira.

Na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, nossa primeira LDB estabeleceu no artigo 22 que “será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos” (BRASIL, 1961). Nesse período vivíamos um processo de industrialização e a preocupação com a Educação Física era de preparar as capacidades físicas e motoras do futuro trabalhador. Nessa direção, evidencia-se no texto da lei a obrigatoriedade da prática da Educação Física até a idade de 18 anos, marcando a ruptura de um período, a etapa escolar e iniciando outro que é o do trabalho. Então, este estudante trabalhador não poderia praticar Educação Física porque iria se desgastar prejudicando o seu desempenho durante o trabalho (SOUZA JÚNIOR e DARIDO, 2009).

A primeira LDB foi revista dez anos depois com a reforma educacional instituída pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Com isso a Educação Física sofre uma alteração no que diz respeito ao limite da idade para sua prática, passando a adotar outros critérios regulamentados e colocados em execução no mesmo ano com a promulgação do Decreto nº 69450 de 1 de novembro. Assim, ficou facultativa a prática da Educação Física aos alunos que se enquadravam nos critérios estabelecidos conforme a seguinte redação:

Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas: a) aos alunos do



curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas; b) aos alunos maiores de 30 anos de idade; c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa; d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei 1044 de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento (BRASIL, 1971).

De acordo com Castellani Filho (1997), a facultatividade da Educação Física logo estendeu-se aos estudantes do período diurno que comprovassem vínculo empregatício, reforçando a ideia de que estando trabalhando não seria mais necessária a Educação Física para prepará-los, pois o desenvolvimento das suas capacidades físicas se daria no próprio trabalho, além disso, enfatiza a compreensão da insignificância, ou, inexistência da relação entre a Educação Física e a formação as funções psíquicas superiores.

Portanto, com base nos documentos legais supracitados, a Educação Física era considerada atividade extracurricular, não sendo considerada um componente obrigatório do currículo escolar, reduzida à preparação das capacidades físicas e motoras do estudante como força de trabalho. O trabalho do professor de Educação Física nessa concepção caracteriza-se pelo limite do entendimento da época sobre seu objeto de estudo e conseqüentemente sobre esse trabalho.

Atualmente, na esfera legal, a Educação Física é uma disciplina obrigatória do currículo escolar da educação básica e entendemos que essa inclusão seja resultado dos embates e conseqüentes abordagens que foram propostas a partir de um dos períodos considerados mais importantes da política brasileira, ou seja, a abertura democrática que ocorreu entre os anos finais da década de 1970 e meados da década de 1980, possibilitando uma ruptura de paradigmas, bem como a discussão de uma nova abordagem da relação entre sociedade, educação e Educação Física.

Entretanto, a legitimidade da Educação Física no currículo escolar ainda é bastante questionada, assim como o dualismo corpo e mente, a fragmentação da atividade humana e a visão biologicista ainda se fazem presentes, pois, mesmo com debates, reflexões e novas propostas, podemos verificar na LDB<sup>18</sup> em vigor que a

---

18 Diferente das LDB anteriores, o projeto original da LDB atual surgiu por iniciativa da comunidade educacional engajada em assegurá-la na Constituição de 1988. Sendo protocolada na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, sua tramitação é marcada por manobras que alteraram os rumos da versão original (SAVIANI, 2016). De acordo com Saviani (2018, p. 296), “[...] o governo FHC buscou interferir na tramitação da LDB logrando fazer aprovar uma lei minimalista que desobriga a União da manutenção da educação, mas concentra nela a avaliação”.

Educação Física aparece como disciplina obrigatória, mas se mantém como facultativa aos seguintes estudantes:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO)

VI – que tenha prole.” (BRASIL, 2003).

Na principal lei da educação brasileira a Educação Física apresenta-se ainda atrelada aos aspectos físicos, uma vez que, mantém a facultatividade para determinados estudantes em decorrência do limite da sua compreensão estar ligada a situações de ensino-aprendizagem meramente práticas e sem qualquer relação dos conteúdos escolares que a Educação Física dispõe com o desenvolvimento do psiquismo humano. No contexto dessa lei, o trabalho do professor de Educação Física está reduzido à preparação das capacidades físicas do futuro trabalhador que ainda pode frequentar as aulas do curso regular, além disso, atentando-se para cada inciso, o público impedido à Educação Física são estudantes que já estão inseridos no processo de trabalho, ou seja, a classe trabalhadora.

Outro ponto a ser destacado é a relação entre trabalho e Educação Física, tendo na Educação Física contribuições mais diretas para aqueles futuros trabalhadores que necessitarão das suas capacidades físicas para desempenharem minimamente as tarefas do trabalho. Aos que estarão trabalhando em atividades consideradas como intelectuais a Educação Física não se faz necessária, fato que pode ser constatado no número elevado de dispensas de estudantes do ensino médio das aulas de Educação Física em escolas particulares.

No estudo de caso realizado em uma escola particular por Souza Júnior e Darido (2009), foi possível verificar que o número de dispensas de alunos do ensino médio das aulas de Educação Física da escola pesquisada chegou a atingir 48,8% do total. Os principais motivos para dispensa das aulas identificados pelos autores foram: a) aulas de Educação Física do ensino médio fora da grade de horários dos demais componentes, com isso, os alunos deveriam voltar em outro turno para cursar a

disciplina, disputando adesão com outras aulas extracurriculares como a informática, idiomas, reforço etc; b) critérios e controle de triagem frágeis para a dispensa, pois, a simples apresentação de atestados médicos e de trabalho eram suficientes; c) inexistência de notas bimestrais para os alunos dispensados; d) a cultura da dispensa passada de geração em geração, os alunos do ensino fundamental eram orientados pelos alunos do ensino médio sobre qual o caminho da dispensa quando chegassem na última etapa da educação básica.

Além dos fatores pontuados na pesquisa, também são utilizadas por estudantes e aceitas por escolas particulares as declarações de academias de ginástica, escolas de iniciação esportiva, escolas de dança, dentre outros como justificativa para dispensa das aulas. A situação da dispensa de aulas de Educação Física no ensino médio é muito comum em escolares particulares, sem dizer que, no terceiro ano não é incomum o não oferecimento das aulas de Educação Física com a justificativa de que na última série, todos os esforços devem ser centralizados nos exames vestibulares.

O quadro apresentado evidencia também o dualismo corpo e mente, estando a Educação Física na escola incumbida da preparação física do corpo. Outra questão, não explorada e talvez a que melhor explica a hegemonia dessa concepção limitada de Educação Física, é a relação das disciplinas escolares com a divisão social de classes, visto que a Educação Física ainda não é legitimada nos currículos escolares enquanto componente rico e importante para a formação intelectual dos indivíduos, ela pode ser facultativa à classe dominante.

Sendo assim, nós professores de Educação Física temos diversos desafios que devemos reconhecer e,

[...] enfrentar os problemas que persistem na educação física e no trato com o conteúdo e as barreiras para sua legitimação no currículo escolar, a saber: a) a persistência do dualismo corpo-mente; b) a banalização do conhecimento da cultura corporal; c) a restrição do conhecimento oferecido aos alunos; d) a redução do tempo destinado à educação física na prática escolar; e) a utilização de testes padronizados – exclusivos para aferir o grau de habilidades físicas, objetivando a seleção precoce de talentos; f) a adoção da teoria da “pirâmide” como teoria educacional; g) a falta de uma teoria pedagógica construída como categorias da prática; h) a falta de uma reflexão aprofundada sobre o desenvolvimento da aptidão física e sua pretensa contradição com a reflexão sobre a cultura corporal. (TAFFAREL, 2009, s.p.)

Até aqui fizemos uma breve revisão da posição da Educação Física nos documentos legais mais recentes e destacamos as características propostas para o trabalho do professor segundo os critérios estabelecidos por tais dispositivos. Vimos que, por mais que tenha ocorrido um avanço epistemológico na área, as concepções e práticas alicerçadas no biologicismo, na fragmentação da atividade humana e na superficialidade teórica resistem, configurando o trabalho do professor. E, para alcançar o patamar vislumbrado com a Educação Física é necessário enfrentar e superar os problemas pontuados por Taffarel (2009), bem como, reconhecer a divisão social de classes na educação escolar e lutar para a sua superação.

Entendemos que um dos caminhos para que a educação escolar contribua com a superação da sociedade de classes é a socialização do produto mais rico desenvolvido historicamente pela humanidade, isto é, o saber objetivo, melhor dizendo, os conteúdos escolares. Cabe então, ao professor de Educação Física desempenhar as diferentes atividades do seu trabalho que vão desde o processo de seleção e organização dos conteúdos escolares, até o planejamento das melhores formas de socialização e avaliação junto aos alunos, respeitando a complexidade do conhecimento a ser transmitido em relação às características do desenvolvimento psíquico dos estudantes.

### **3.1. A Base Nacional Comum Curricular**

Recentemente tivemos a homologação da Base Nacional Comum Curricular, mais precisamente em 20 de dezembro de 2017, a parte da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, em 14 de dezembro de 2018 a parte do Ensino Médio. Uma vez homologada, a BNCC começou entrar em vigor em todo território brasileiro para todas as redes e sistemas de ensino, sendo que a implementação dessa política estabelece que a revisão dos currículos escolares deva ocorrer preferencialmente até o prazo máximo do ano letivo de 2020.

A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência dos organismos internacionais<sup>19</sup> e da legislação brasileira, como a Constituição Federal de 1988 que

---

19 Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), dentre outros.

prevê no seu artigo 2010 a criação de uma base curricular com conteúdos mínimos visando assegurar a formação básica e comum. A LDB de 1996 estabelece que,

Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 19).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, coloca de forma mais precisa que os currículos de todas as escolas de educação básica do país devem possuir conhecimentos essenciais e comuns a todos os estudantes brasileiros. Em seguida, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais com referências para cada disciplina. As Diretrizes Curriculares Nacionais reforçam em seu artigo 14 a necessidade de uma base nacional curricular comum para toda a educação básica. O Plano Nacional de Educação (2014-2024), lei nº 13.005, coloca a Base Nacional Comum Curricular como estratégia para alcançar as metas estabelecidas, dentre elas, a 7.1:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 61).

Portanto, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) estabeleceu que o Estado brasileiro, com a colaboração das entidades ligadas à educação, deveria elaborar e implantar a Base Nacional Comum Curricular. A BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma Roussef. O grupo de trabalho é composto por especialistas das diferentes áreas do conhecimento de Universidades Públicas, representantes do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e “fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum” (MARSIGLIA et al; 2017, p. 108).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

A versão final da Base Nacional Comum Curricular com todas as etapas da educação básica, isto é, da Educação Infantil ao Ensino Médio é composta por 598 páginas, tendo a sua estrutura organizada da seguinte forma: Apresentação; Introdução, constituída pelas competências gerais da educação básica, dos marcos legais que embasam a BNCC, dos fundamentos pedagógicos da BNCC e do pacto interfederativo e a implementação da BNCC; Estrutura da BNCC; a Etapa da Educação Infantil; a Etapa do Ensino Fundamental; a Etapa do Ensino Médio.

Quem realizar uma leitura, ainda que apressada, da segunda versão finalizada da Base na página do Ministério da Educação (MEC) e do documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC”, vai observar a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento (MARSIGLIA et al; 2017, p. 109).

Era de se esperar que o documento estivesse pautado nas exigências da classe empresarial, ainda mais que a sua versão final foi coordenada por grupos de especialistas engajados com as políticas neoliberais. Nesse sentido, vale lembrar que a segunda versão foi lançada para consulta/recolha de sugestões e críticas no mês de abril de 2016, no mesmo período em que ocorria o processo de impeachment da presidenta Dilma Roussef, ou melhor, o golpe jurídico, midiático e parlamentar de Estado. Com a mudança da gestão do governo federal, os cargos estratégicos do Ministério da Educação (MEC) foram ocupados por especialistas ligados aos partidos políticos PSDB, PMDB e DEM, repetindo os tempos da era do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Assim, Eduardo José Mendonça Filho assume o Ministério da Educação, este sendo responsável no passado pela implementação da escola de tempo integral no estado de Pernambuco com o apoio do “instituto corresponsabilidade educacional”,

um dos grandes grupos que lideram a reforma empresarial da educação brasileira. Juntando-se a ele, Maria Helena Guimarães de Castro nomeada Secretária Executiva e Maria Inês Fini no Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas (INEP). Ambas compuseram a equipe de trabalho do MEC no período do governo FHC e depois estiveram juntas durante muitos anos de gestão tucana no governo do estado São Paulo.

Por isso, considerando o percurso político de três dos principais ocupantes de cargos do Ministério da Educação, a diretriz política estabelecida por eles só poderia estar em consonância com os interesses da classe empresarial. E nessa direção, podemos afirmar que a Base Nacional Comum Curricular representa uma continuidade dos objetivos definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), no que diz respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos, aos princípios, estrutura e organização pedagógica.

Apontados como sugestões para o planejamento de ensino e para a realização de capacitação docente, os PCN (BRASIL, 1997, 1998, 2000) buscaram redirecionar e uniformizar os conteúdos curriculares. Para tanto, a coalização de poder representada pelo governo FHC não só recorreu ao lema “aprender a aprender”, reforçando a concepção de formação humana enquanto adaptação constante e dinâmica dos indivíduos às necessidades do mercado, como, também, buscou instituir formas de controle para verificar a ligação entre o “currículo unificado” e o ensino na escola, a exemplo da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (MARSIGLIA et al; 2017, p. 114).

A linha da continuidade das políticas educacionais neoliberais e os princípios das pedagogias do “aprender a aprender” é bem evidente no documento na parte introdutória e nos fundamentos pedagógicos da BNCC. Pois, espera-se que “[...] as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8).

No texto do documento é destacado também que as competências gerais inter-relacionam-se e desdobram-se no trabalho didático ao longo das três etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) na

articulação da construção de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades, na formação de atitudes e valores. Portanto, as dez competências são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9-10).



O desenvolvimento das competências é objetivo principal da Base Nacional Comum Curricular e que se mostra em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com as Diretrizes Curriculares Nacionais, além do respaldo da legislação educacional brasileira. Sendo assim,

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

Nessa perspectiva curricular os conteúdos escolares estão em posição negativa ao que está orientado, o desenvolvimento das competências essenciais são as referências máximas a serem alcançadas pelos estudantes ao longo da educação básica. Tais competências, conforme consta no documento (BRASIL, 2018, p. 14) são necessárias para “[...] o desenvolvimento de competências para aprender a aprender [...]”, visando o pleno exercício da cidadania, assim como, para resolver os desafios complexos da vida cotidiana e do mundo do trabalho.

Essa concepção desvaloriza os conhecimentos científicos, que são próprios da especificidade escolar, atrelados à formação do indivíduo e à vida cotidiana, conseqüentemente ao pragmatismo e à superficialidade do cotidiano alienado da sociedade capitalista. A negação do trabalho educativo também é outro ponto a ser destacado, uma vez que, o saber sistematizado é negado, desse modo, a atividade de ensino, que é de responsabilidade do professor não é tratada no documento.

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

De acordo com Duarte (2011) o debate educacional das últimas décadas tem se caracterizado pela hegemonia das pedagogias do “aprender a aprender”, ressaltando que o construtivismo, as pedagogias das competências, as pedagogias dos projetos, a teoria do professor reflexivo e o multiculturalismo, mesmo que tenham pontos em oposição e conflitos existentes entre elas, possuem muitos aspectos em comum, dentre eles, a secundarização do trabalho educativo, ou seja, a desvalorização do ensino dos conteúdos escolares.

O empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade. E ser produtivo, nesse caso, não quer dizer simplesmente ser capaz de produzir mais em tempo menor. Significa, como assinala Marx, a valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais-valia (SAVIANI, 2013b, p. 437-438).

Sendo assim, a BNCC é a objetivação de uma política de estado neoliberal que está alinhada com os interesses do capitalismo, isto significa que os currículos escolares devem atender aos desafios do mercado configurando o perfil do futuro trabalhador. Para isso, a formação das competências para “aprender a aprender” ocupam lugar central, valorizando o cotidiano, o imediatismo, o pragmatismo, o relativismo e a fragmentação do mundo do trabalho. Por isso, são desvalorizadas a objetividade, a universalidade do conhecimento e o trabalho do professor.

Consideramos anteriormente que a BNCC representa uma continuidade das políticas neoliberais no sistema educacional brasileiro pautadas pelos mesmos princípios estabelecidos em políticas anteriores, o que não poderia ser diferente, já que as lideranças que conduziram os trabalhos das versões finais estão a serviço da classe empresarial.

Em contraposição aos fundamentos que orientam a BNCC, tanto Vigotski (2009) como Saviani (2013a), creditam à escola o trabalho com o processo ensino-aprendizagem de modo sistemático, na elaboração conceitual pelo aluno, implicando em aspectos importantes no desenvolvimento das funções mentais superiores. Para

tanto, a escola, mais precisamente, o professor por meio do seu trabalho educativo precisa socializar os conceitos científicos construídos historicamente pela humanidade.

### **3.2. A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular**

Verificamos que a BNCC alinha-se com os mesmos princípios e fundamentos que foram estabelecidos nos PCNs e nas DCNs, representando a continuidade das políticas públicas neoliberais para educação brasileira. Com a Educação Física não foi diferente, ela integra a proposta ideológica referendada para a BNCC, conseqüentemente manifesta a mesma linha expressa nos documentos institucionais anteriores. Desse modo, está inserida na área de linguagens que é concebida na BNCC como,

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2018, p. 63).

Compõem a área de linguagens os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. O objetivo dessa área específica apresentada no documento é proporcionar aos alunos a participação em práticas de linguagens diversificadas, assim, ampliar as suas capacidades expressivas artísticas, corporais e linguísticas. (BRASIL, 2018).

De modo geral, o texto da Base Nacional Comum Curricular é limitado e inconsistente na sua fundamentação, logo a concepção de linguagem segue as mesmas limitações e fragilidades, a ponto de não ser possível entender os motivos que justifiquem o lugar da Educação Física na área, sendo assim, as conseqüências da ausência de uma proposição sólida implica em distorções no processo de implementação do documento com seus conflitos de significação.

Neira e Souza Júnior (2016) buscaram dar visibilidade a respeito dos procedimentos e concepções que nortearam o processo de elaboração das duas versões preliminares do componente curricular Educação Física. Para isso, os

autores, que na oportunidade participaram desse trabalho com a BNCC, entendem que “as linguagens nada mais são do que práticas sociais, ou seja, formas de interação culturalmente influenciadas” (NEIRA e SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 196). E, enfatizam:

Na escola, a área de Linguagens pauta-se no estudo dos significados atribuídos aos códigos linguísticos, corporais e artísticos das diferentes culturas, com o intuito de permitir à criança, jovem ou adulto a ampliação do seu potencial de compreensão e produção textual e discursiva, da sua sensibilidade estética e dos conhecimentos referentes à cultura corporal. [...]. Entender a Educação Física enquanto componente da área de Linguagens significa promover atividades didáticas que auxiliem os estudantes a ler e produzir as manifestações culturais corporais, concebidas como textos e contextos constituídos pela linguagem corporal (NEIRA e SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 196)

Por isso consideramos insuficiente a concepção de linguagem definida no texto da BNCC, pois a linguagem exerce papel fundamental no processo da constituição do ser humano, é um elemento mediador não apenas da comunicação, como também da construção de sentidos e significados. Na psicologia histórico-cultural, a linguagem é tida como uma função mental tipicamente humana, e por ela o sujeito manifesta sua produção, reproduz significados, estrutura o pensamento, e se desenvolve culturalmente nas interrelações.

O principal representante da psicologia histórico-cultural, Vigotski (2009) argumenta que a necessidade de comunicação com o mundo impulsiona o desenvolvimento da linguagem no indivíduo. No primeiro momento, a fala é apenas um instrumento de contato social e, na medida em que a criança interage com o outro de sua cultura, ela aprende e desenvolve suas estruturas internas, passando a utilizar a linguagem também na função de mediadora do pensamento.

Considerada como uma das análises mais complexas da psicologia, a relação entre pensamento e linguagem, foi estudada por Vigotski (2009 junto com seus colaboradores, identificando que essas duas funções têm origens diferentes, mas a partir de certa fase, por volta dos dois anos de idade, suas linhas se integram de modo indissociável, embora mantendo dinâmicas próprias.

Nas palavras do autor, “as curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois

tornar a bifurcar-se” (VIGOTSKI, 2009, p. 111). E esse transcurso relacional do desenvolvimento do pensamento e da linguagem ocorre tanto no âmbito da filogênese, ou seja, na evolução da espécie, como na dimensão da ontogênese, quer dizer, na história do desenvolvimento de um indivíduo.

No aspecto do desenvolvimento filogenético das duas funções, as análises realizadas por Vigotski (2009) indicam, em linhas gerais, o que apresentamos anteriormente, isto é, ambas possuem raízes genéticas distintas, o desenvolvimento transcorre em linhas diferentes e de modo independente, e a relação entre pensamento e linguagem não é um fato constante. Sendo assim, na filogênese há existência de uma fase pré-verbal no desenvolvimento do pensamento e de uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem.

Ao discutir as formulações de seus contemporâneos sobre a relação entre pensamento e linguagem, Vigotski (2009) considera a análise na esfera ontogenética como a mais complicada, porém, de maneira semelhante à filogenia, as duas funções partem de raízes distintas, constata-se também uma fase “pré-intelectual” do discurso e uma “pré-linguística” do pensamento. Nessa fase inicial, o desenvolvimento das duas atividades ocorre de modo parcialmente independente uma da outra, e seguem diferentes linhas. E num determinado momento, essas duas trajetórias de desenvolvimento, unem-se, interpenetram-se e o pensamento se torna verbal e a fala se faz racional.

Vigotski (2009, p. 130) orienta:

Contudo, a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança é de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem.

Esse momento é crucial para o desenvolvimento do sujeito, no qual o pensamento torna-se verbal, por meio da mediação dos significados da linguagem e a fala torna-se intelectual, com função simbólica, a palavra começa a ter significado nas ações organizativas do pensamento da criança, fato que coloca o ser humano numa condição superior em relação a outros animais, passando a ter um modo de funcionamento mental mais sofisticado (abstrato-conceitual), em consequência da mediação simbólica da linguagem.

A princípio, a criança possui uma fala socializada, sendo estabelecida na relação com os outros, impulsionando de diferentes maneiras o seu desenvolvimento, nesse sentido, essa fala ocorre durante as interações sociais. A adaptação social se dá através da fala, no primeiro momento pelas manifestações verbais, como o balbúcio, o riso e o choro, depois pela inteligência prática, no manuseio de objetos para relacionar-se, e em seguida torna-se estruturante da função psicológica, ou seja, transforma-se num pensamento verbal mediado pelos significados da linguagem.

Esse é um dos pontos discutidos por Vigotski (2009) sobre os estudos de Piaget, em relação à noção da fala egocêntrica. Piaget caracteriza este momento como algo de origem individual, que surge de dentro para fora. Diferentemente, Vigotski postula que a fala egocêntrica, organizadora e planejadora do pensamento, é decorrência das atividades da criança no plano social, sendo esse um processo de fora para dentro.

Pelas considerações apresentadas, notamos que o desenvolvimento da linguagem no indivíduo e a sua relação no progresso do pensamento promovem mudanças radicais no comportamento do sujeito, sobretudo no seu modo de se relacionar com a cultura e o conhecimento do grupo social em que atua, possibilitando novas maneiras de se comunicar com o outro, de planejar, agir e pensar.

“Com tudo isso revela-se um fato fundamental, indiscutível e decisivo: o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende *dos instrumentos de pensamento* e da experiência sociocultural da criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 148-149). Assim, os avanços desses dois processos não seguem uma continuação de desenvolvimento direto, e sim uma alteração do próprio modo de desenvolvimento, quer dizer, do biológico para o histórico-social.

Freitas; Camargo e Monteiro (2007, p. 2), em reflexão sobre a função da linguagem, apontam sobre o mérito de Vigotski, ao assinalar a função constitutiva “[...] e estruturante da linguagem em relação aos processos cognitivos, o que se dá na medida em que ele toma a linguagem como o principal mediador - necessariamente simbólico - entre as referências do plano social e as do biológico”. Assim, o desenvolvimento da fala não difere das outras operações mentais superiores, obedecendo às mesmas leis de desenvolvimento, sustentadas pela teoria histórico-cultural.

Morato (2000) discute questões relativas ao pensamento vigotskiano no que diz respeito à relação entre linguagem, cognição e o mundo social, concebendo a

linguagem como atividade reguladora da relação entre o sujeito e a realidade. Essa função reguladora surge na medida em que o indivíduo consegue estabelecer conexão entre a linguagem interna e linguagem externa, ou seja, emerge dos processos de significação e internalização.

Para a autora (2000, p. 159) “a ação reguladora da linguagem estudada por Vigotski no processo de internalização e na análise do funcionamento cognitivo é uma espécie de explicitação da atividade estruturante da linguagem [...]”. Portanto, a linguagem, além da função de comunicação externa, desempenha operações mentais mais complexas devido à relação com o social, auxilia nas ações planejadoras, organizadoras e deliberativas.

Embora não seja o foco desta tese, apresentamos uma síntese da concepção de linguagem que compactuamos em contraposição à noção que fundamenta a BNCC. A organização apresentada pela BNCC das disciplinas em áreas de conhecimentos evidencia uma concepção fragmentada da objetividade humana, típica do relativismo pós-moderno, por isso, com base no aporte teórico que sustenta este estudo, ou seja, no materialismo histórico-dialético, divergimos entendendo a língua como principal instrumento de mediação da produção e reprodução da vida humana. O que significa que a língua orienta toda prática social, um instrumento da totalidade humana. Reconhecemos que essa consideração carece de leituras e análises mais aprofundadas, portanto, o que não é possível para o momento, sendo assim, assinalamos necessidade de retomar futuramente a esta questão.

Em relação à Educação Física na BNCC, é compreendida como,

[...] componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2018, p. 213).

No primeiro parágrafo do texto que trata da Educação Física na BNCC podemos verificar a coerência entre o entendimento dessa disciplina curricular e os fundamentos gerais do documento, visto que, a ideia de “tematizar” soa como uma negação da atividade de ensino (trabalho do professor) e as “práticas corporais” seriam uma compreensão muito reduzida para caracterizar toda cultura corporal

produzida historicamente pela humanidade, ou seja, há também a negação da universalidade do objeto de estudo da Educação Física, o seu próprio conteúdo.

E o texto da Educação Física na BNCC segue com a seguinte consideração,

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2018, p. 213).

Nesse recorte e em outros momentos do texto sequer é mencionado o trabalho do professor de Educação Física, ou, algo próximo que caracteriza a sua atividade docente, o que não surpreende, já que as orientações que sustentam a BNCC estão pautadas pelas pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2011). Ora, o lema “aprender a aprender” evidencia-se por meio da pedagogia das competências, em alguns momentos pelo construtivismo, como está explicitado no texto a “(re)construção de um conjunto de conhecimentos” que permite desenvolver a autonomia.

Existem aí alguns pontos a serem destacados: o primeiro deles é a ausência de referenciais teóricos que sustentam os conceitos do texto, ressaltando que tal indefinição pedagógica e filosófica é própria de um projeto neoliberal, dificultando identificar seus autores e dificultando a produção de contrapontos. Assim, o lema “aprender a aprender” se manifesta nas suas diferentes representações e de diversas maneiras, tanto “[...] na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos [...]” (DUARTE, 2011, p. 9).

A negação do conhecimento científico aparece recorrentemente no documento, mais uma vez podemos constatar no texto da Educação Física da BNCC,

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não



se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (BRASIL, 2018, p. 213).

Assim como em todas as pedagogias que compõem o lema “aprender a aprender”, a BNCC que não está fundamentada em referencial específico, porém reflete de modo subjacente os interesses da classe empresarial, valoriza o cotidiano e recusa o produto das formas mais elevadas do humano, “os saberes científicos”. Além disso, é notória a omissão da BNCC ao não orientar o professor a estabelecer relação crítica e radical com as múltiplas e complexas determinações sociais que influem no processo de produção e reprodução da vida.

O lema “aprender a aprender” é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo. A necessidade de superação das formas unilaterais de educação é real, objetivamente criada pelo processo social, mas é preciso distinguir entre a necessidade real e as formas alienadas de proposição de soluções para o problema. O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (DUARTE, 2011, p. 9).

Portanto, a superação real deve ser direcionada para a formação plena dos indivíduos, comprometida com luta pelo fim da sociedade de classes, na efetiva socialização dos meios de produção. No caso da educação escolar, é necessário resistir a todas as propostas de caráter ideológico dominante, que acarretam a pobreza material e intelectual. Assim sendo, é preciso também assumir a sua natureza e especificidade, isto é, reconhecer escola como principal instituição formadora da complexidade humana, valorizar o saber elaborado e o trabalho educativo.

Na sequência do texto da Educação Física na BNCC são apresentados três elementos considerados fundamentais e comuns às práticas corporais, são eles: “**movimento corporal** como elemento essencial; **organização interna** (de maior ou

menor grau), pautada por uma lógica específica; e **produto cultural** vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde” (BRASIL, 2018, p. 213). Os três elementos fundamentais não são conceituados o que reforça a inconsistência e fragilidade teórica da BNCC, permitindo receber diferentes interpretações e significados. Desse modo, o processo de implementação dessa política de estado provavelmente será distorcido tornando-se incoerente até mesmo com o discurso registrado na introdução do documento com a defesa da “igualdade educacional”.

É importante destacar que o processo de implementação já foi iniciado por alguns estados e municípios brasileiros, como é o caso da rede pública estadual paulista, e atualmente encontra-se em trabalho de revisão e adequação do próprio currículo conforme as orientações da BNCC. Pode-se considerar que pouco está sendo alterado no currículo oficial paulista em relação à BNCC, o que é possível de ser verificado nas versões preliminares disponibilizadas aos professores da rede no primeiro semestre letivo de 2019.

O currículo paulista também expressa uma continuidade das políticas neoliberais para a educação pública, seguindo com os mesmos princípios e fundamentos dos PCNs, das DCNs e atualmente da BNCC, ou seja, o lema “aprender a aprender” é preponderante em todo o documento que tem o desenvolvimento de competências e habilidades como referência máxima

Estando na mesma perspectiva, o currículo paulista pouco foi ajustado em relação à BNCC, considerando que a hegemonia dos governos tucanos no estado de São Paulo por mais de vinte anos com projetos privatistas, vem dificultando a disseminação de alternativas contra-hegemônicas para a educação pública. Outro ponto a ser considerado é a formação inicial e continuada de professores, pois a BNCC também passa a ser o documento norteador dessa formação, entretanto, a sua implementação já foi iniciada na rede pública paulista, e as ações formativas a respeito da relação entre os documentos, BNCC e Currículo Oficial de São Paulo seguem na mesma perspectiva dos próprios documentos, esvaziadas de conteúdo teórico e pedagógico, na dinâmica da educação a distância.

Retomando a análise do texto da Educação Física na BNCC, outro aspecto incongruente evidencia-se na seguinte consideração, “[...] entende-se que essas práticas corporais são aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental” (BRASIL, 2018, p. 213).

O primeiro equívoco é a vinculação exclusiva das práticas corporais ao lazer, entretenimento, cuidado com o corpo e a saúde, desconsiderando a atividade de trabalho na produção da corporalidade humana nos diferentes espaços, tempos e contextos histórico-sociais. Além disso, não é estabelecida e nem orientada a reflexão e análise da relação corporalidade humana – processo de trabalho – lazer, entretenimento, saúde etc. A omissão da BNCC e a sua idealização expressa a vinculação com os interesses da classe dominante, o que inviabiliza que seja explicitado como as formações econômicas determinam a formação do ser social.

Na BNCC as práticas corporais constituem seis unidades temáticas da Educação Física que deverão ser abordadas ao longo do ensino fundamental, são elas: 1) Brincadeiras e jogos; 2) Esporte; 3) Ginásticas; 4) Danças; 5) Lutas; 6) Práticas corporais de aventura. Tais unidades temáticas são definidas em outros documentos como conteúdos, por exemplo, nos PCNs.

Em articulação com as unidades temáticas, oito dimensões de conhecimentos foram definidas no documento: a) Experimentação; b) Uso e apropriação; c) Fruição; d) Reflexão sobre a ação; e) Construção de valores; f) Análise; g) Compreensão; h) Protagonismo comunitário (BRASIL, 2018). E, levando em consideração esta organização e a sua articulação com as competências gerais da educação básica, bem como, as específicas da área de linguagens, o componente curricular Educação Física deve garantir aos alunos o desenvolvimento das competências:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.

8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (BRASIL, 2018, p. 223)

Sendo coerente com a sua proposta geral, a BNCC da Educação Física prioriza o desenvolvimento das competências e não a apropriação do saber elaborado pelos alunos, expressando a negação da escola, do conteúdo, do trabalho do professor e da aprendizagem do aluno. Portanto, acirra-se a luta de classes na educação escolar que descaracteriza a sua natureza e especificidade ao esvaziar-se em consequência de projetos privatistas.

É por essa razão que a pedagogia histórico-crítica deve defender, de forma radical, que o papel da escola consiste em socializar o saber objetivo historicamente produzido. Não se trata de defender uma educação intelectualista nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares. A questão é a de que, ao defender como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido, a pedagogia histórico-crítica procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber (DUARTE, 2011, p. 10-11).

A análise sobre o trabalho do professor de Educação Física nos documentos oficiais possibilitou constatar que essa atividade não é tratada explicitamente nos documentos, em especial na BNCC, que tem caráter de orientação oficial para elaboração dos currículos escolares dos sistemas e redes de ensino da Educação Básica. Divergindo da BNCC, entendemos que o trabalho do professor de Educação Física consiste na realização de um conjunto de atividades, em especial a que estamos chamando a atenção, o ensino dos conteúdos escolares. Portanto, defendemos que o trabalho educativo deve orientar-se para transformação da concepção de mundo dos estudantes, explicando a realidade cognoscível aos alunos, por meio da socialização do saber elaborado, rumo à superação da divisão social em classes.

### 3.3. O Currículo Paulista

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular foi instituído pela Portaria<sup>20</sup> do Ministério da Educação nº 331, de 5 de abril de 2018, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, com o objetivo de apoiar as secretarias estaduais e municipais no processo de revisão e elaboração dos seus respectivos currículos alinhados à BNCC para a implementação do documento.

O programa foi criado pelo MEC em conjunto com entidades representativas da educação, dentre elas: Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed; União Nacional dos Secretários dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime; Conselho Nacional de Educação – CNE; Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCE e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME. Assim, foi estabelecido um Comitê Nacional de Implementação da BNCC e a participação no programa deu-se mediante assinatura do Termo de Adesão. As unidades federativas que aderiram ao programa contaram com os seguintes apoios:

1. Assistência financeira, via Plano de Ações Articuladas - PAR às Seduc, com vistas a assegurar: (i) a qualidade técnica na construção do documento curricular em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios para toda a Educação Básica, e (ii) a implementação dos currículos elaborados à luz da BNCC;
2. Formação oferecida pelo MEC para equipes de currículo e gestão do Programa nos estados; e
3. Assistência técnica que contempla: (i) pagamento de bolsas de formação para os professores da equipe ProBNCC, via FNDE (ii) contratação de analistas de gestão, (iii) equipe alocada no MEC para o apoio na gestão nacional do Programa, (iv) material de apoio, e (v) plataforma digital para apoiar a (re)elaboração do currículo e as consultas públicas (BRASIL, 2019, p. 4)

O estado de São Paulo aderiu ao programa e, seguindo as diretrizes, os parâmetros e os critérios definidos pelo ProBNCC realizou a elaboração do seu currículo. Guardadas as devidas proporções, a dinâmica utilizada para o cumprimento da tarefa foi semelhante à realizada com a BNCC, ou seja, inicialmente foi divulgada uma primeira versão produzida por redatores especialistas para consulta pública por

---

20 Essa portaria foi alterada pela Portaria MEC nº 756, de 3 de abril de 2019, para contemplar aspectos específicos da BNCC para o Ensino Médio.

meio de sistema online. Após a análise dessas manifestações, uma segunda versão foi disponibilizada para o estudo e discussão em seminários regionais, os seus resultados foram recebidos pelos redatores que analisaram as contribuições e as observações, sendo contempladas somente aquelas consideradas pertinentes ao propósito do documento. Uma terceira versão foi compartilhada para o Conselho Estadual de Educação e para a Undime, sendo que alguns pontos foram revistos para a aprovação e homologação da então versão final.

Na realidade esse movimento demonstra apenas a aparência de uma construção democrática que envolve e contempla os anseios dos diferentes seguimentos da educação. Dado que as condições e o modo disponibilizado para a participação foram delimitados às pretensões estabelecidas com o documento, assim, a consulta online com perguntas e alternativas direcionadas sem espaço para o registro de um posicionamento contrário, as reuniões regionais aligeiradas com pautas determinadas, fizeram prevalecer o modelo curricular hegemônico, condizente com o projeto de educação neoliberal.

Conforme Malanchen (2016), a ideologia pós-moderna de educação representada pelas pedagogias do “aprender a aprender” torna-se hegemônica no Brasil a partir das reformas curriculares de 1990, dentre elas podemos destacar o construtivismo e o multiculturalismo. Essas perspectivas rejeitam o trabalho educativo através da transmissão do conhecimento científico, afastando os alunos da apreensão da realidade objetiva, defendem “uma educação pautada na vida, nos processos de construção do conhecimento e na realização de atividades voltadas para questões do cotidiano” (DUARTE, 2016a, p. 48).

É importante lembrar que a rede pública de educação do estado de São Paulo é marcada historicamente pela produção de dois currículos, o primeiro elaborado na década de 1980 pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria Estadual de Educação. “A CENP organizou equipes técnicas, assessoradas por especialistas de diversas áreas do conhecimento que mantinham relação com pesquisas acadêmicas e o ensino superior, as quais foram responsáveis por elaborar a nova proposta curricular [...]” (LASTÓRIA e SOUZA, 2019, p. 855-856).

É sabido que em virtude do contexto político e social, a década de 1980 é considerada uma das mais fecundas do campo da organização educacional, várias entidades educacionais foram inauguradas e diferentes seguimentos da educação se mobilizaram. Houve um aumento da produção científica, divulgada por muitas revistas

surgidas no período, além da grande quantidade de livros. “As principais editoras criaram coleções de educação, abrindo-se, inclusive, editoras especializadas na área” (SAVIANI, 2013b, p. 407).

Diversos governos municipais e estaduais de oposição ao regime militar, reagiram com medidas de política educacional, São Paulo por exemplo, implantou o ciclo básico, criou conselhos de escola, o estatuto do magistério e a reforma curricular. Apesar disso, “as experiências mencionadas, no entanto, esbarraram em sérios obstáculos representados pelos interesses excludentes e pela tradição de descontinuidade que predominam na política educacional de nosso país [...]” (SAVIANI, 2013b, p. 407).

O segundo currículo foi criado em 2007 e lançado em 2008 com dois programas: para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o “Programa Ler e Escrever” e, para os Anos Finais e Ensino Médio “São Paulo Faz Escola”. Os dois programas viabilizaram material didático para os estudantes (Caderno do Aluno), para os professores orientações didáticas e metodológicas (Caderno do Professor), além de documentos com a definição de habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada bimestre, ano, área e disciplina do currículo (SÃO PAULO, 2008).

O currículo paulista atual elaborado à égide da BNCC preserva os princípios e as diretrizes do anterior, por isso, é necessário elucidar as determinações políticas e sociais que marcaram esse movimento. Em 1995 Mário Covas é eleito governador de São Paulo pelo Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, na mesma eleição Fernando Henrique Cardoso elegeu-se presidente da república pelo mesmo partido, sendo reeleito para um segundo mandato. Em São Paulo, há uma situação peculiar após a eleição de Mário Covas, o estado vem sendo governado pelo mesmo partido<sup>21</sup> sucessivamente desde então.

Os governantes paulistas oriundos do PSDB olham o mundo de um mesmo e único pedestal que nada mais é senão o estado burguês capitalista. Lá de cima, sempre com os mesmos óculos, detectam as mazelas, consideradas conjunturais e não estruturais, e tentam consertá-las. O pressuposto é que o capitalismo é consertável e, portanto, as elites devem se empenhar nas tarefas que o levarão a eternizar-se. As demais classes sociais precisam se sensibilizar para

---

21 Em 2018 o PSDB venceu a 7ª eleição seguida para o governo de São Paulo.

se constituírem em parceiras do mesmo projeto (SANFELICE, 2010, p. 147).

Ao analisar também a política educacional de São Paulo das últimas décadas, Lima; Gonzalez e Lombardi (2017, p. 932), publicaram o estudo intitulado: *a gestão empresarial da rede estadual de educação de São Paulo: o papel da tríade ideológica eficiência, produtividade e neutralidade*, compreendendo que,

[...] a estratégia inicial do governo paulista teve por foco a precarização das formas de contratação e a desqualificação do corpo docente, assim como, a criação de estratégias de cobrança e premiação de gestores e professores. Tal estratégia se apoiou na proletarização da categoria de professores e no descrédito dos servidores públicos perante a comunidade, uma construção ideológica que, até hoje, subsidia e justifica processo de privatizações.

O governo paulista já há vários anos tem realizado parceiras com organizações da sociedade civil de cunho empresarial corporativo, como a Fundação Lemman, cujas raízes estão fincadas na Harvard Kennedy School e nas estratégias de privatização e transferência de responsabilidades às comunidades locais, a pretexto de consolidar a autonomia das unidades escolares e sua responsabilização pelos resultados da gestão local.

Corroborando com os estudos que evidenciam o projeto político dos últimos governos de São Paulo, Saviani (2013b, p. 438) confere que, “[...] na década de 1990 assume uma nova conotação: advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho Estado e das iniciativas do setor público”.

Essa política de estado assumida aqui nos governos de São Paulo repercutiu nos documentos curriculares e conseqüentemente no trabalho educativo que foi configurado à guisa de tais diretrizes. E, como já assinalado, a proposta curricular lançada em 2008, que foi consolidada e oficializada como currículo oficial da rede pública estadual em 2010, segue representada no documento atual.

Em suma, o ponto fulcral e comum entre esses documentos: os dois últimos currículos paulista, os PCNs, as DCNs e a BNCC; são os princípios do lema “aprender a aprender” expressos e representados pelas diferentes pedagogias consideradas contemporâneas que sustentam suas diretrizes. Em comum também é a justificativa dessas propostas, uma vez que, “uma crítica feita com muita frequência aos currículos escolares é a de que eles seriam constituídos por “conteúdos prontos e acabados”,



coisas mortas, inertes, desconectados da vida dos alunos e opostos ao caráter ativo que deveria ter a aprendizagem” (DUARTE, 2016a, p. 48).

A expressão “transmissão do conteúdo” é exaustivamente criticada também, muitas vezes considerada como uma violência para o curso de desenvolvimento do aluno por muitos professores dos diferentes níveis da educação, que questionam por exemplo: como fica a iniciativa e a criatividade dos alunos? Argumentam que é preciso torná-los ativos e sujeitos da própria aprendizagem, para isso o ensino precisa ser ativo. A objeção à transmissão do conteúdo pode ser explicada pela inevitável influência da Escola Nova e atualmente pelas pedagogias do “aprender a aprender”, e pela sua expressiva adesão, pode ser considerada uma perspectiva educacional hegemônica em nosso país.

Para responder a essa negação da transmissão dos conteúdos, Saviani (2013a), retoma uma passagem de Gramsci escrita no mesmo período em que no Brasil foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932,

Deve-se distinguir entre escola criadora e escola ativa, mesmo na forma dada pelo método Dalton. Toda escola unitária é escola ativa, se bem que seja necessário limitar as ideologias libertárias neste campo e reivindicar — com certa energia -- o dever das gerações adultas, isto é, do Estado, de "formar" as novas gerações. Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica: é necessário entrar na fase "clássica", racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas (GRAMSCI, 1982, p. 124).

E, considerando a história das ideias pedagógicas no Brasil,

Às vezes me dá a impressão de que, passados mais de cinquenta anos, continuamos ainda na fase romântica. Não entramos na fase clássica. E o que é fase clássica? É a fase em que ocorreu uma depuração, superando-se os elementos próprios da conjuntura polêmica e recuperando-se aquilo que tem caráter permanente, isto é, que resistiu aos embates do tempo. Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc. (SAVIANI, 2013a, p. 16-17).

Pois bem, por natureza, o clássico na escola deveria ser o processo de transmissão-assimilação do saber escolar, este é o principal o objetivo a ser

alcançado. E, para que isso aconteça é preciso ter mais do que a escola e o conteúdo, é preciso organizar condições concretas para que a transmissão-assimilação do saber sistematizado ocorra. Sendo assim, nessa perspectiva, o trabalho educativo é indispensável, na medida que é necessário dosar o conteúdo, organizar um conjunto de atividades, formas e métodos para que eles sejam ensinados e aprendidos.

O ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha, portanto, a um deslocamento mecânico de conhecimentos dos livros ou da mente do professor para a mente do aluno, como se fosse um recipiente com espaços vazios a serem preenchidos por conteúdos inertes. O ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para a outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos (DUARTE, 2016a, p. 59).

Voltando o foco para a análise do atual currículo paulista, o documento ratifica o que estamos evidenciando, isto é, a sua vinculação com o “aprender a aprender”, conseqüentemente, com ideário neoliberal e pós-moderno. Para ilustrar, selecionamos alguns excertos do próprio documento da parte, *os fundamentos pedagógicos do currículo paulista*, que são inerentes ao propósito de discussão desta tese.

O Currículo Paulista considera a Educação Integral como a base da formação dos estudantes do Estado, independente da rede de ensino que frequentam e da jornada que cumprem. Dessa maneira, afirma o compromisso com o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos (SÃO PAULO, 2019, p. 28).

O primeiro aspecto do seu fundamento é a concepção de educação integral que foi incorporada da BNCC, que se configura como uma fragmentação do gênero humano em diferentes dimensões, resultantes do desenvolvimento de competências e habilidades específicas para lidar com os desafios do mundo contemporâneo e, imprevisível. Essa compreensão fragmentada de educação integral corresponde à

fragmentação do processo de trabalho determinado pelo neoliberalismo, ou seja, a produção flexível e o consumidor segmentado.

Contra-pondo-se a essa ideia, Duarte (2016b, p.103), postula que “o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana, o que significa que ele não pode se limitar ao âmbito da educação escolar”. Em uma concepção marxista de educação, no caso da pedagogia histórico-crítica, a formação omnilateral não se reduz à educação escolar, compreende-se que o pleno desenvolvimento do ser humano só será alcançado com a superação do capitalismo. Por isso, diferentemente das teorias não críticas e das crítico-reprodutivistas, reconhece que a escola sozinha não conseguirá promover a formação integral dos estudantes, embora ela desempenhe papel essencial na medida em que são realizadas as atividades que são típicas da sua natureza, a transmissão-assimilação do saber sistematizado.

A educação escolar na perspectiva da formação omnilateral não pode, portanto, ignorar o fato de que o indivíduo vive sua própria história, mas também não ignora que essa história individual é parte de totalidades mais amplas como a classe social e, no limite, a história da humanidade. Nesse sentido, a formação omnilateral pode ser entendida como transformação da individualidade, tendo-se como referência a luta histórica da humanidade por condições que permitam uma existência verdadeiramente livre e universal (DUARTE, 2016b, p. 120-121).

Conforme está posto no texto do documento, o entendimento é que a formação integral do aluno é proveniente da educação integral e que essa é consequência de que as “[...] decisões pedagógicas promovam o desenvolvimento de competências necessárias ao pleno desenvolvimento dos estudantes” (SÃO PAULO, 2019, p. 35). Seguindo como está explicitado na BNCC o currículo estadual basicamente replica os elementos conceituais do “aprender a aprender”:

Assim, o Currículo indica claramente o que os estudantes devem “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2019, p. 35).

É enfatizado recorrentemente que o desenvolvimento das competências e habilidades é condição elementar para o pleno exercício da cidadania, para acessar o mundo do trabalho caracterizado pela incerta vida cotidiana. Portanto:

Espera-se que essas indicações possam orientar as escolas para o fortalecimento de ações que assegurem aos estudantes a transposição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em intervenções concretas e solidárias (aprender a fazer e a conviver), no processo da construção de sua identidade, aprimorando as capacidades de situar-se e perceber-se na diversidade, de pensar e agir no mundo de modo empático, respeitoso à diversidade, criativo e crítico (aprender a ser), bem como no desenvolvimento de sua autonomia para gerenciar a própria aprendizagem e continuar aprendendo (aprender a aprender) (SÃO PAULO, 2019, p. 35-36).

Como prevíamos, os pontos que destacamos com as discussões relativas a BNCC reincidentem no currículo paulista, pois de certa forma não seria coerente o desalinhamento entre os documentos, pois o viés político e econômico neoliberal é hegemônico em nosso país, sendo assim, determinante para a definição desse projeto educacional. Por isso, o contexto histórico-cultural da sua concepção e elaboração até a implementação condiz com essa visão de educação, ensino, aprendizagem, logo, de sociedade e de mundo.

A noção de competências destacada no documento paulista advém das ideias difundidas por Perrenoud (1999) no Brasil, que a respeito disso, Duarte (2001) desenvolveu uma análise crítica apontando as ilusões que a pedagogia das competências alimenta em relação à educação contemporânea. As considerações foram publicadas no texto *As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. Em síntese, algumas das ilusões elencadas são: a) aprender sozinho é muito mais significativo em termos educativos do que aprendizagem resultante do processo ensino-aprendizagem; b) a construção do conhecimento é mais importante que a socialização daquilo que já foi produzido historicamente; c) as atividades educativas só fazem sentido se estiveram relacionadas com o mundo imediato do aluno.

Nessa direção, aprender sozinho seria muito mais eficaz para o desenvolvimento da autonomia, enquanto aprender como consequência da transmissão do conhecimento por outra pessoa poderia ser até mesmo um obstáculo para alcançá-la. Portanto, é necessário aprender a aprender, formando competências

importantes para mobilizar conhecimentos autonomamente e assim superar os desafios da sociedade contemporânea.

Essa perspectiva de educação escolar vem sendo criticada há anos por educadores e pesquisadores que se baseiam nos aportes teóricos do materialismo histórico-dialético, em especial no âmbito da pedagogia histórico-crítica, que seguem desenvolvendo estudos fecundos em busca do projeto educacional de uma escola pública rica na socialização dos conteúdos escolares.

A escola precisa transcender o cotidiano, a equivocada ideia de construção do conhecimento, o “aprender a aprender”, ou seja, a negação do saber elaborado e do trabalho educativo. De acordo com Duarte (2015, p. 15) “compreendendo-se essa unidade contraditória entre conteúdo e forma entende-se porque o desenvolvimento da concepção de mundo requer a superação por incorporação das formas cotidianas em que se organiza o pensamento”. Ou seja, é através das formas mais desenvolvidas que se explica as mais rudimentares, na acepção da emblemática frase, “a anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco” (MARX, 2011, 84).

O processo de humanização pela escola é uma tarefa complexa, pois para a apropriação da realidade universal,

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho, que não se pode realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens, ordem que deve ser respeitada por convenção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens como liberdade e não por simples coação. O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar [...] (GRAMSCI, 1982, p. 130).

Para uma concepção de educação marxista, assumir o trabalho como princípio educativo não significa pautar a organização curricular com foco no desenvolvimento de competências relacionadas às determinações do chamado mundo do trabalho da sociedade capitalista. “O que Gramsci aborda nessa passagem são as relações entre os conteúdos escolares e a totalidade da atividade humana de domínio da natureza e organização da sociedade” (DUARTE, 2016a, p. 97).

Nesse sentido, entendemos que o trabalho é o elemento primário na constituição do gênero humano, as formas mais desenvolvidas do trabalho são resultantes do próprio processo de trabalho, dentre eles, a transformação do saber objetivo em saber escolar, para que este seja transmitido e assimilado. Por isso, o trabalho educativo é indispensável, pois consiste em selecionar o conhecimento essencial e universal para vida humana, dosá-lo e sequenciá-lo ao longo dos anos escolares, bem como, organizar as atividades, os procedimentos e métodos, culminando no processo ensino-aprendizagem.

Não tivemos o propósito de analisar todos os aspectos da estrutura e organização do documento curricular paulista neste texto, mas discutir a concepção pedagógica que o sustenta, entendendo que ela orienta e caracteriza o trabalho educativo, isto é, o objeto de estudo desta tese. Em síntese, o texto *Os fundamentos pedagógicos do currículo paulista*, apresenta-se como uma réplica resumida correspondente à fundamentação da BNCC, das competências gerais até a concepção de avaliação, respaldada no “aprender a aprender”.

### **3.4. A Educação Física no currículo paulista**

A Educação Física no Currículo Paulista é contemplada como componente curricular a partir do ensino fundamental, visto que na educação infantil, a organização segue com as mesmas orientações superficiais contidas na BNCC, estando definida como “Campos de Experiências”. O campo “corpo, gestos e movimentos” é o que mais se aproxima como algo relacionado à Educação Física, entretanto, não há uma sistematização conceitual e pedagógica do trabalho com o conteúdo objetivo da Educação Física, a corporalidade humana.

A sua concepção pedagógica é apresentada em parte específica reservada para cada disciplina no documento principal, “o currículo oficial”. E as orientações para a organização do trabalho educativo encontram-se nos materiais de apoio, Caderno

do Professor e Caderno do Aluno, que até o momento da realização deste trabalho, dispõe apenas de versões preliminares publicadas no portal eletrônico da Escola de Formação dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza”, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, especificamente no canal: Currículo Paulista. Lá, estão disponíveis: o currículo oficial, a BNCC, leis, quadro de habilidades, materiais de apoio e documentos em geral que versam sobre a organização curricular da educação básica.

Os materiais de apoio foram produzidos por membros da equipe curricular de Educação Física da Secretaria de Educação com colaboração dos professores coordenadores dos núcleos pedagógicos de algumas Diretorias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo.

Com a mesma compreensão posta na BNCC a Educação Física contempla a área de linguagens no currículo estadual, assim, “as Linguagens são aqui entendidas como práticas que pressupõem a interação entre sujeitos socialmente situados, que atuam e se inter-relacionam nos mais diversos campos da atividade humana” (SÃO PAULO, 2019, p. 95).

Já consideramos durante as discussões sobre a BNCC os limites e as fragilidades desse entendimento de linguagem reduzida às formas de comunicação, interação, codificação e decodificação das práticas sociais humanas. Embora não seja o intuito e, respeitando as linhas que foram delineadas para a realização desta pesquisa, reconhecemos a necessidade de uma investigação aprofundada sobre a questão, no entanto, ressaltamos um outro entendimento de linguagem, conforme o esclarecido por Vigotski (2009), pautado pelos princípios do materialismo histórico e dialético.

Como também era esperado, a concepção de Educação Física coaduna à considerada pela BNCC, não há referencial teórico, apenas uma exposição genérica sem a radicalização epistêmica que se espera de um documento orientador do trabalho educativo. Para ilustrar,

Amparado pela perspectiva cultural, o ensino de Educação Física busca a compreensão do sujeito inserido em diferentes realidades culturais nas quais corpo, movimento e intencionalidade são indissociáveis, o que sugere, para além da vivência, a valorização e a fruição das práticas corporais, bem como a identificação dos sentidos e significados produzidos por estas nos diversos contextos. Nessa perspectiva, portanto, o currículo deve refletir o contexto sócio

histórico: a instabilidade da dinâmica social contemporânea imprime a necessidade de rever, ressignificar e atualizar a visão de cidadão que se pretende formar, bem como os conhecimentos, métodos e o tipo de organização escolar que correspondem a essa formação (SÃO PAULO, 2019, p. 249).

Esse é o primeiro parágrafo do texto introdutório da parte de Educação Física do documento curricular, como apontamos não há respaldo teórico, assim em todo o texto, os conceitos são lançados isoladamente sem a devida elucidação, o que implica de certa maneira na implementação do currículo nas escolas. Qual é a perspectiva cultural que ampara o currículo? Não é possível saber qual especificamente, apenas podemos inferir que assim como nos demais itens do documento relativos aos fundamentos pedagógicos, o que evidencia-se é o ideário “aprender a aprender”.

Com um critério tão vago e impreciso, as portas estão escancaradas para todo tipo de ecletismo e o único critério para recortar esta ou aquela ideia desta ou daquele autor e depois formar uma grande colcha de retalhos é o pragmatismo que, como é sabido, tão bem caracteriza o ideário neoliberal [...] (DUARTE, 2011, p. 73).

Não importa a referência, o importante é aproveitar um pouco de cada teoria convergente com a formação do indivíduo preparado para as constantes mudanças da sociedade capitalista. Esse paradigma do “aprender a aprender” é reforçado ao longo do documento, como podemos constatar mais uma vez, as oito dimensões definidas na BNCC para Educação Física foram agrupadas e reunidas em três categorias: a) aprender sobre – compreende as dimensões: refletir sobre a ação, análise, compreensão; b) aprender a fazer – compreende as dimensões: experimentação, uso e apropriação, fruição; c) aprender a ser e conviver – compreende as dimensões: construção de valores, protagonismo comunitário (SÃO PAULO, 2019).

Depois, como é típico no documento, as dez competências definidas para a Educação Física na BNCC são colocadas como prioridade de desenvolvimento, conforme as características dos alunos ao longo do ensino fundamental. O que entendemos por conteúdos escolares da Educação Física são compreendidos como,

[...] unidades Temáticas previstas no Currículo Paulista, em consonância com a BNCC, são: Brincadeiras e jogos, Danças, Lutas, Ginásticas, Esportes, Práticas corporais de aventura e Corpo,



Movimento e Saúde. Vale lembrar que essa é uma forma de organização possível dentre outras (SÃO PAULO, 2019, p. 256).

Nessa direção, as unidades temáticas foram distribuídas e organizadas ao longo dos anos do ensino fundamental, em articulação com as dimensões: refletir sobre a ação, análise, compreensão, experimentação, uso e apropriação, fruição, construção de valores e protagonismo comunitário. Entendendo que essa mobilização possibilitará o desenvolvimento das competências gerais e habilidades específicas de cada unidade temática de acordo com ano do ensino fundamental.

A parte da fundamentação pedagógica da Educação Física é sucinta e reproduz os mesmos princípios pedagógicos da parte geral e, a exemplo da BNCC, após esse texto é apresentado um quadro de habilidades a serem desenvolvidas ao longo dos anos escolares do ensino fundamental, sendo esse objetivo alcançado através da realização das atividades dos materiais de apoio ao currículo: Caderno do Professor e Caderno do Aluno.

Antes de seguir com análise dessa parte específica, para o propósito desta tese, destacamos que o documento paulista é fiel à BNCC em todos sentidos, da negação do conteúdo até o trabalho educativo, representando o projeto de educação neoliberal, visão educacional que valoriza a aprendizagem de forma autônoma pelo estudante, o que contrapomos à abordagem da perspectiva histórico-crítica. O que não significa que essa perspectiva discorde que a educação deve levar o aluno à autonomia intelectual e à liberdade de iniciativa em buscar novos conhecimentos. Pelo contrário, entendemos que esse processo se dá justamente pelo trabalho docente de produzir no aluno o domínio do saber elaborado, na medida que o professor conduz o aluno do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 2013c).

O ser humano conquista a autonomia e sua liberdade na medida em que domina a sua própria produção histórica, o conhecimento científico, nesse sentido, para sair da condição da anomia, heteronomia até a autonomia é necessário que esse processo seja conduzido por alguém que já domina esse saber, no caso, esse alguém é o professor por meio do seu trabalho. “Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (SAVIANI, 2019b, p. 43).

Já consideramos que a proposta não era analisar todas as nuances constituintes do Currículo Paulista, mas refletir sobre a concepção pedagógica que

orienta essa organização curricular, entendendo que a mesma implica no trabalho do professor, caracterizando as atividades por ele desempenhadas, uma vez que, conforme Malanchen (2014, p. 213), “[...] o currículo tem uma característica teleológica, ou seja, direciona o trabalho educativo a partir do seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos”.

### **3.5. O trabalho do professor de Educação Física no currículo paulista**

Avançando com as discussões levantadas sobre o trabalho do professor de Educação Física, analisamos em seguida as orientações colocadas no Caderno do Professor e, para elucidar como estão sistematizadas para o processo de ensino-aprendizagem, selecionamos uma sequência didática de atividades dos cadernos do professor e do aluno para a reflexão. Desse modo, optamos pelo material do primeiro bimestre, pois apenas nos cadernos do primeiro bimestre existem recomendações ao trabalho do professor no texto de apresentação.

No início do texto é considerado que,

A intencionalidade deste material se adequa as possíveis realidades escolares, mas tenha em vista que suas estratégias metodológicas não devem ser tratadas como únicas possibilidades, visto que é importantíssimo o (a) professor (a) realizar a adaptação e/ou ampliação das atividades de acordo com seu contexto, pois o objetivo é garantir o desenvolvimento das habilidades e a participação efetiva de todos (as) os estudantes. As práticas pedagógicas necessitam garantir aos estudantes momentos que vão além da experimentação, mas que os coloquem para refletir e compreender sobre, ampliar, criar e recriar as práticas corporais (SÃO PAULO, 2019, p. 1).

É enfatizado na sequência sobre a importância de as situações de aprendizagem desafiar os estudantes à autonomia na busca de novas experiências com as práticas corporais. Assim, o desenvolvimento das habilidades previstas no currículo para o componente de Educação Física exige “[...] à participação ativa dos (as) estudantes por meio da experimentação, pesquisas, resolução de problemas, análise e reflexão” (SÃO PAULO, 2019, p. 1).

Depois são apresentadas algumas sugestões em uma sequência de passos:

- O primeiro passo para a adaptação do objeto de conhecimento é ter claro o que eu quero ensinar? Como eu vou fazer para ele (a)

aprender? E assim iniciar seu planejamento de aula, proponha objetivos por objetos de conhecimento.

- O segundo passo é conversar com a família sobre as habilidades que serão trabalhadas e se possível reforçadas em casa.
- O terceiro passo é pensar no tempo para a realização das atividades em consonância com a possibilidade de desenvolvimento do estudante.
- O quarto passo é utilizar diferentes procedimentos de avaliação – em detrimento dos diferentes estilos e possibilidades de expressão dos (as) estudantes (SÃO PAULO, 2019, p. 2).

Após seguir esses passos, são indicados alguns exemplos para a aplicação das atividades:

- Dar um comando de cada vez: em uma atividade como o circuito, que tem vários movimentos para realizar, saltar, correr etc. Explique um de cada vez.
- Buscar feedback: perguntar se o estudante entendeu a explicação e pedir que fale o que entendeu. Muitas vezes esse estudante diz que entendeu e o (a) professor (a) só percebe quando vê a atividade errada;
- Em processos de avaliação oportunize que o estudante possa se expressar oralmente e usar o (a) professor (a) como escriba;
- Fazer uso de vídeos, pense nas possibilidades de sua turma e se necessário utilize vídeos com tradução em Libras ou audiodescrição.
- Utilize imagens para expressar o que está falando, não se esqueça de que no caso da deficiência visual usar imagens ampliadas ou descrevê-las ao estudante.
- Faça adaptações em materiais para que os estudantes possam participar; como por exemplo, existe a possibilidade de fazer tabuleiros de jogos (dama, trilha etc.) em relevo, aumente o tamanho dos materiais se necessário.
- Faça adaptações nos jogos: diminua os espaços, os tempos de jogos, coloque estudantes para ajudar um ao outro, em jogos que utilize recursos sonoros (apito) utilize também recursos visuais, como por exemplo, uma bandeira (SÃO PAULO, 2019, p. 2).

As recomendações acima estão expressas no texto de apresentação do Caderno do Professor do primeiro bimestre de todos anos do ensino fundamental e, como no documento principal, o Currículo Paulista, não há referencial teórico fundamentando as orientações colocadas, o que revela as fragilidades e inconsistências na compreensão sobre as atividades inerentes ao trabalho educativo. A noção de prática pedagógica ou estratégias metodológicas, termos empregados no material, não foi esclarecida, portanto, fica subentendido como a aplicação dos passos ou ações sugeridas.

A respeito do embasamento teórico da prática pedagógica, Saviani (2013a, p. 91), explica:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática. Nesse sentido, como as condições de desenvolvimento da prática são precárias, e isto num duplo sentido: num primeiro sentido, na medida em que, se a prática que fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria, dificultando o seu avanço; num segundo sentido, na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições.

Saviani (2013a) desenvolveu essa compreensão a partir dos princípios marxianos da dinâmica de elaboração teórica do materialismo histórico-dialético, que consiste na explicação epistemológica dos fenômenos humanos na sua relação com a realidade concreta, nesse sentido, as práticas ou ações que envolvem o trabalho educativo carecem da máxima radicalização conceitual, o que não é possível sem as devidas condições para tal.

É evidente que os documentos da proposta curricular paulista foram elaborados conforme o *modus operandi* neoliberal, aligeirado, flexível e pragmático, também, “parece-nos existir um vácuo na questão da natureza do conhecimento que deve ser ensinado pela escola e da distinção adequada entre os métodos da ciência e os de ensino [...]” (ESCOBAR, 1997, p. 76).

Outra importante crítica desenvolvida no estudo de Escobar (1997, p. 138) que ainda resiste ao tempo,

Deve-se entender, assim, que os métodos didáticos não podem ser confundidos com ordenações sistemáticas de procedimentos, que terminam, inevitavelmente, assumindo a forma de um método geral de

ensino, o qual, em último termo, nada mais é do que uma normatização que visa à mecanização das atividades intelectuais e que representa um meio controle. Proposições desse teor trazem oculto o neo-tecnicismo como ação pedagógica do capital [...].

Assim, o Caderno do Professor de Educação Física, alinhavado com os documentos que o precede, assume as ideias pedagógicas das teorias educacionais hegemônicas para orientar o trabalho pedagógico, recomendando o aluno ativo e autônomo da própria aprendizagem, o currículo adaptado ao contexto do aluno, o foco no desenvolvimento das habilidades para a formação integral.

Compreendemos que a prática pedagógica solicita a sistematização de uma metodologia de ensino, tarefa extremamente complexa e que exige um esforço coletivo para a sua elaboração, o que não é a pretensão desta tese, embora reconheçamos que o esforço empreendido para elucidação do trabalho do professor de Educação Física seja uma contribuição. Do mesmo modo, entendemos que a proposta desenvolvida pelo Coletivo de Autores (1992) representa um avanço significativo em termos de uma Educação Física revolucionária, bem como, os estudos recentes fundamentados na pedagogia histórico-crítica.

No livro *Escola e Democracia*, Saviani (2012, p. 70) apresenta o método da pedagogia histórico-crítica esquematizado em passos simétricos aos que foram propostos pela pedagogia tradicional e pela pedagogia nova (prática social – problematização – instrumentalização – catarse – prática social), entretanto, “[...] o ponto de partida do ensino não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova)”. A prática social é ponto de partida, dialeticamente também é o ponto de chegada, sendo que, através da transmissão-assimilação do conteúdo, o aluno alcança o nível mais elevado da prática social. Por isso, os passos do método histórico-crítico são considerados momentos que se inter-relacionam pela dialética da prática social do trabalho educativo, e não etapas mecânicas sequenciadas cronologicamente.

Vale aqui, ressaltar que diferentemente do que é proposto pelos materiais curriculares paulista, a sistematização da pedagogia histórico-crítica não significa um aproveitamento dos métodos tradicionais e novos, visto que, “os métodos tradicionais assim como os novos implicam uma autonomização da pedagogia em relação à

sociedade. Os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade” (SAVIANI, 2012, p. 70).

O currículo paulista e seus materiais de apoio ignoram o fato da escola sofrer com as determinações sociais, dentre elas, o capitalismo, o neoliberalismo e o pós-modernismo, pelo contrário, as ações estão organizadas para a formar indivíduos adaptáveis a essas determinações, por isso não reconhecem as reais desigualdades que marcam a nossa sociedade. Diferente disso, acreditamos que a prática pedagógica deve levar os alunos ao patamar mais elevado da prática social estabelecendo relação crítica entre os conteúdos e as determinações que sofremos da sociedade, sendo assim, o professor precisa compreender a relação da sua prática com a prática social global.

O docente deve reconhecer que em relação ao aluno há uma desigualdade real como ponto de partida e deve ter o objetivo a igualdade possível como ponto de chegada, trata-se de um processo de transformação da natureza humana, caracterizado pela passagem da vida cotidiana às esferas não cotidianas da objetivação do gênero humano. É o que Saviani (2012) com base em Gramsci, denomina como catarse, melhor dizendo, a transformação da estrutura em superestrutura na consciência dos alunos.

Isso ocorre através da mediação da prática pedagógica, pela “[...] sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (SAVIANI, 2012, p. 70). Nesse sentido, é importante frisar também, que as orientações contidas no Currículo, como aquelas que estão no Caderno do Professor não instrumentaliza o professor sobre a formação das funções cognitivas, pois a prática pedagógica deve estar condizente com a periodização do desenvolvimento psíquico, é preciso identificar a atividade-guia.

É comum em cursos de formação de professores a abordagem sobre alguma psicologia do desenvolvimento humano visando buscar orientações para a prática pedagógica, sendo esse um dos pontos incongruentes de algumas perspectivas, nessa direção, vale esclarecer que embora a unidade seja possível e necessária dessas duas ciências, é extremamente importante a distinção entre elas. Destarte, o rigor científico deve ser o critério máximo para compreensão da unidade, psicologia e pedagogia, logo, outra delimitação imprescindível é a compatibilidade relativa à visão

histórica e filosófica sobre as condições objetivas reais para constituição do gênero humano.

Coerentemente a pedagogia histórico-crítica dialoga com a psicologia histórico-cultural, com esse raciocínio, Duarte (2013, p. 19-20) esclarece:

Nesse aspecto, entretanto, alguns cuidados, delimitações e precisões se tornam necessários. A primeira delimitação a ser feita é a de que a psicologia histórico-cultural é tão somente um dos fundamentos da educação escolar. Trata-se, por certo, de um importante fundamento, mas para que ele possa, de fato, contribuir para o trabalho educativo é necessário inseri-lo numa teoria pedagógica, para cuja construção também contribuem a Filosofia, a Sociologia, a História, a Didática e outros campos dos estudos educacionais. Em outras palavras, entre a psicologia histórico-cultural e a prática educativa, sempre existe a mediação de uma teoria pedagógica. A psicologia histórico-cultural não é e não pode ser uma pedagogia, o que ela pode ser é um dos fundamentos de uma pedagogia.

A psicologia histórico-cultural é uma teoria que foi elaborada em pleno contexto de luta e revolução soviética na busca pela superação do capitalismo, portanto, sendo respaldada pela matriz filosófica marxista. À vista disso, uma pedagogia para ser condizente com os princípios e premissas da psicologia histórico-cultural, deve almejar as mesmas conquistas, engajar-se nas mesmas lutas (superação do capitalismo em direção ao socialismo), valorizar e defender a socialização dos conteúdos clássicos na educação escolar, ou seja, alicerçar-se no materialismo histórico-dialético.

Nas palavras de Duarte (2013, p.20), “[...] nesse critério, entendo que a pedagogia que pode realizar de maneira mais coerente às mediações entre a psicologia histórico-cultural e a educação escolar na sociedade contemporânea é a pedagogia histórico-crítica”. É importante frisar, que as duas teorias conferem à escola a incumbência de propiciar condições para o desenvolvimento do psiquismo humano na sua forma mais sofisticada, que nesse espaço a relação com o conhecimento deve ocorrer de modo intencional e planejado. Para tanto, o professor tem papel destacado, sendo responsável pelo ensino dos conteúdos escolares oportunizando que os alunos desenvolvam os aspectos tipicamente humanos.

Conforme Pasqualini (2016) as bases da formulação da teoria da periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano foram desenvolvidas pelos autores russos da Escola de Vigotski, especificamente, (VIGOTSKI, 1996; LEONTIEV, 2001;

ELKONIN, 2009). As contribuições de Vigotski consta no estudo “El problema de la edad”; Leontiev que trabalhou na elaboração do conceito de atividade dominante; Elkonin sistematizou a teoria com os conceitos trabalhados por Vigotski e Leontiev.

Na teoria histórico-cultural os princípios que regem o desenvolvimento psíquico são determinados pela prática social, entretanto, cabe explicitar os conceitos que balizam a sistematização da periodização do psiquismo, dentre eles a categoria atividade, considerada nuclear na estruturação da teoria. Consubstanciando a matriz da periodização, os conceitos, situação social de desenvolvimento, ou seja, o lugar e o conteúdo social que o sujeito se relaciona, a estrutura da idade, as linhas central e acessória, as idades críticas da idade, o conceito de crise e as neoformações são aspectos elementares para compreensão da periodização histórico-cultural.

A periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico contrapõe-se ao entendimento estruturalista e linear formulado por outras psicologias, adotando a noção de período, visto que é um momento histórico em movimento, sendo sim é fundamental olhar o período dentro do processo em curso. Em cada período uma atividade é preponderante para o desenvolvimento. Desse modo, Vigotski (1996) estabelece a periodização, conforme as épocas: a) primeira infância; b) infância; c) adolescência.

Em especial a adolescência, época correspondente à situação de aprendizagem do Caderno do Professor (6º ano) que decidimos por analisar, segundo Elkonin (2009) a atividade-guia apresenta duas faces: comunicação íntima social e atividade profissional/ de estudo. “Trata-se de uma fase em desenvolvimento, em transição, e tal asserção pressupõe que exista (ou deveria existir) um ser mais desenvolvido que o adolescente, qual seja: o adulto” (ANJOS e DUARTE, 2016, p 199).

Esse é um aspecto muito importante para a organização do trabalho educativo, posto que, se a referência mais desenvolvida para o adolescente é o adulto, a prática pedagógica não se deve restringir ao próprio mundo e a vida cotidiana do adolescente, é preciso apresentar o modelo humano mais desenvolvido. Isso é ressaltado por Vigotski (2000), quando explica ser fundamental a relação do ser mais desenvolvido com o ser em desenvolvimento, impulsionando a formação desse último.

Não foi nosso intuito o exame da relação psicologia e pedagogia, apenas evidenciamos essa carência no documento que orienta o trabalho do professor de Educação Física. Compreendemos ser imprescindível o estudo dos conceitos



inerentes ao desenvolvimento da inteligência humana, bem como a sua relação com trabalho educativo. As ações do professor devem ser consoantes com a complexidade da natureza humana e, pela sua especificidade, essas ações são intermediadas com atividades, instrumentos e ferramentas que constituem a prática pedagógica.

Como já anunciado, a seguir analisaremos uma sequência-didática de atividades dos materiais de apoio ao currículo, dessa maneira, selecionamos uma que trabalha com o conteúdo esporte – atletismo<sup>22</sup>, que está posicionada no primeiro bimestre do sexto ano do Ensino Fundamental. Em virtude da delimitação desta pesquisa, procuramos apresentar a organização da sequência-didática de um modo geral e não a íntegra de cada atividade, assim, destacamos em algumas delas aspectos que ilustram como o trabalho do professor de Educação Física se caracteriza.

Antes, entendemos ser importante expor sucintamente como está organizada a estrutura do Caderno do Professor, sendo assim, na sequência do texto de apresentação do material com recomendações ao trabalho pedagógico, é orientado que se faça um contrato didático com os alunos sobre as regras de convivência e seja apresentado o que aprenderão durante o ano, estando distribuído dessa maneira:

**Quadro: Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento.**

6º Ano				
	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
<b>Unidade Temática e Objeto de Conhecimento</b>	Esporte de Marca <sup>23</sup> e Invasão, esporte paralímpico.	Danças: Danças urbanas	Corpo, Movimento e Saúde: Capacidades físicas	Brincadeiras e jogos: jogos eletrônicos e jogos de tabuleiro
<b>Unidade Temática e Objeto de Conhecimento</b>		Ginástica: Ginástica de condicionamento físico	Práticas Corporais de Aventura: Práticas corporais de aventura urbanas	Lutas: Lutas do Brasil.

(SÃO PAULO, 2019, p. 3)

22 A escolha pelo 6º ano foi em virtude de o pesquisador lecionar aulas de Educação Física para turmas que cursam esse ano dos anos finais do Ensino Fundamental. E, optou-se pela análise de uma sequência didática com o conteúdo atletismo por se tratar de um tema clássico da Educação Física escolar.

23 Na unidade temática Esportes, adotou-se o modelo de classificação referenciado na BNCC: Marca: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos (patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso etc.). (SÃO PAULO, 2019, p. 259).

No primeiro bimestre ficou estabelecido a unidade temática: Esporte, o objeto de conhecimento 1: a) esporte de invasão (handebol), b) esporte de marca (atletismo); e o objeto de conhecimento 2: esporte paralímpico (atletismo). Durante as atividades os estudantes devem ser estimulados a experimentar, fruir, recriar e ampliar aprendizados, já que,

No objeto de conhecimento 1 – Esportes de Invasão e de Marca – Handebol e Atletismo - serão abordadas as habilidades técnico-táticas, as principais regras, planejando e utilizando de estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos.

No objeto de conhecimento 2 – Esporte Paralímpico - Atletismo, serão abordadas novas experiências, em que os estudantes podem vivenciar e respeitar as diferenças individuais e aprender a valorizar a importância dessa prática (SÃO PAULO, 2019, p. 4).

Depois é solicitado que o professor apresente aos alunos as habilidades a serem desenvolvidas durante as atividades, são elas:

(EF06EF03)<sup>24</sup> experimentar e fruir esportes de marca e invasão valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

(EF06EF04) praticar um ou mais esporte de marca e invasão oferecido pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.

(EF06EF05) planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, e invasão, como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar. (SÃO PAULO, 2019, p. 4).

As informações e orientações apresentadas até o momento constam nessa sequência e organização apenas no Caderno do Professor, no Caderno do Aluno a unidade temática, os objetos de conhecimento e as habilidades estão dispostas em atividades com uma organização denominada “Situação de Aprendizagem”. Nessa estrutura, para o primeiro bimestre está estabelecido o trabalho dessa maneira: Situação de Aprendizagem 1 – Handebol e suas características; Situação de Aprendizagem 2 – O universo do atletismo; Situação de Aprendizagem 3 – Será que todas as pessoas podem correr, saltar, arremessar e lançar? Cada situação de aprendizagem é composta por um conjunto de atividades relativas à unidade temática

---

24 Código de referência da habilidade que consta no Currículo Paulista.

e ao objeto de conhecimento com o propósito de promover o desenvolvimento de habilidades.

Até aqui, notamos que o material está sistematizado em ideias pedagógicas vinculadas ao “aprender a aprender”, o que era esperado, visto que os documentos precedentes carregam essa marca do aluno ativo e do conhecimento tácito. A respeito disso, no estudo sobre o conhecimento tácito e o conhecimento escolar na formação do professor, Duarte (2003, p. 619) verifica que pelo viés hegemônico de educação,

[...] seria então necessário mudar: 1) a concepção de conhecimento, passando da valorização do conhecimento escolar à valorização do conhecimento tácito, cotidiano, não-científico; 2) a pedagogia, passando de uma pedagogia centrada na transmissão do saber escolar para uma pedagogia centrada na atenção aos processos pelos quais os alunos constroem seu conhecimento; 3) a formação de professores, passando de uma formação centrada no saber teórico, científico, acadêmico para uma formação centrada na prática reflexiva, centrada na reflexão-na-ação. Nesta perspectiva, o lema “aprender fazendo” da pedagogia escolanovista de inspiração deweyana deveria ser adotado tanto em relação à educação das crianças e dos adolescentes como no que diz respeito à formação profissional [...].

Duarte (2003), esclarece ainda que essa concepção pedagógica vem determinando o campo da didática e da formação de professores no Brasil, sendo esse ideário representado por Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. O que implica de certa maneira no paradigma de trabalho educativo e consequentemente na formação do ser social no ambiente escolar.

É importante esclarecer aqui, que entendemos que a escola não deve desconsiderar o cotidiano dos alunos e as sensações imediatas, isto é, o conhecimento espontâneo que ele já domina, mas não deve limitar-se a ele, “[...] trata-se de superar por incorporação esse nível mais elementar do pensamento, alçando-o a níveis mais complexos e elevados que só podem ser alcançados por meio dos conceitos científicos” (MALANCHEN e ANJOS, 2018, p. 1147).

Não obstante, reconhecemos que o material sugere uma sistematização denominada por unidade temática que contempla os objetos de conhecimento, isto é, os conteúdos. E, mesmo eles estando em uma posição subsidiária ou até mesmo submissa em relação as habilidades e competências, é um aspecto a ser ressaltado, pois como é sabido, na Educação Física escolar ainda há a predominância dos

esportes mais populares conforme as determinações da sociedade capitalista, sobretudo aqueles que o professor demonstra ter mais afinidade.

Reconhecer que de alguma forma os conteúdos escolares da Educação Física estão sendo contemplados não significa aderir à proposta de trabalho pedagógico indicada no currículo paulista, muito menos aproveitar uma estratégia e outra, até porque o trabalho do professor está em uma posição negativa. Mas, a exemplo do que fez Saviani (2012) sobre os métodos das pedagogias não críticas, superar por incorporação através da orientação da pedagogia histórico-crítica, pois, é necessário coerência científica, histórica e filosófica à prática educativa, já que, através dela materializa-se o projeto de educação e este deve ser alinhado com o tipo de sociedade almejado, portanto, buscando superar o ecletismo no trabalho do professor.

Como já dito, na sequência analisaremos a situação de aprendizagem 2 – o universo do atletismo, que está colocada no primeiro bimestre do 6º ano do ensino fundamental, sendo constituída por nove atividades que constam nos cadernos do professor e do aluno. No material do professor há a descrição de como cada atividade deve ser aplicada e direcionada aos estudantes, no caderno do aluno há informações complementares às atividades, como: textos, figuras, imagens, tabelas e links eletrônicos relativos ao objeto de conhecimento abordado.

Cada atividade solicita exercícios e tarefas específicas que devem ser aplicadas durante as aulas, o que demanda considerar o tempo, o espaço e as formas de abordagem para esta ação, tal aspecto, entendemos ser importante para que a dosagem da transmissão-assimilação do conhecimento esteja condizente com as complexidades que são típicas desse processo. Para sintetizar a composição da situação de aprendizagem proposta no material organizamos o quadro abaixo pontuando o que é trabalhado e como:

**Quadro: Atividades da Situação de Aprendizagem 2 – O universo do atletismo.**

<b>Atividades</b>	<b>O que é trabalhado</b>	<b>Como</b>
Atividade 1 – o que você conhece do atletismo.	- O conhecimento inicial dos alunos sobre o atletismo.	- Questões do caderno do aluno para serem respondidas e posterior produção de texto; - Vivências de corridas e saltos (Exercícios descritos no caderno do professor).
Atividade 2 – vamos pesquisar?	- Aspectos do atletismo no cotidiano e na saúde; - Provas de salto e corridas; - Atletas brasileiros e	- Pesquisa em revista, jornais e internet (caderno do aluno).

	internacionais.	
Atividade 3 – conhecendo a história do atletismo.	- História do atletismo.	- Leitura do texto do caderno do aluno.
Atividade 4 – correr, saltar... como?	- Dados da pesquisa solicitada na atividade 2.	- Roda de conversa para compartilhar os dados da pesquisa (caderno do aluno); - Registro na lousa das principais provas de salto e corridas (caderno do professor); - Repetir as vivências da atividade 1 (exercícios descritos no caderno do professor).
Atividade 5 – vamos correr e saltar? você está preparado?	- Corrida de resistência; - Corrida com obstáculos; - Saltos em distância.	- Vivência das corridas e saltos (exercícios descritos no caderno do professor).
Atividade 6 – provas de campo: o que pode ser lançado e o que pode ser arremessado?	- Principais regras sobre as provas lançamento e arremessos.	- Pesquisa em revista, jornais e internet.
Atividade 7 – vamos criar?	- Produção de materiais alternativos para as provas de lançamento e arremessos.	- Pesquisa em site indicados no caderno do aluno.
Atividade 8 – testando e experimentando!	- Experimentação dos materiais alternativos produzidos para as provas de lançamento e arremesso; - Identificação e seleção dos espaços apropriados para a vivência.	- Vivência prática nos locais selecionados pelos alunos (exercícios descritos no caderno do professor).
Atividade 9 – por que esporte de marca?	- O conceito de esporte de marca.	- Produção de texto e roda de conversa (caderno do aluno).

Fonte: Elaboração própria, com base no currículo paulista (SÃO PAULO, 2019, pp. xx)

Nota-se que a situação de aprendizagem está organizada para que ao seu final os alunos alcancem uma compreensão simplista do atletismo, não estabelecendo relações dessa objetivação humana com a sociedade, pontua apenas as suas diferentes provas e a sua classificação como esporte de marca, buscando o desenvolvimento das habilidades esperadas.

Verificamos também, que este conteúdo está proposto apenas nesse momento do ensino fundamental, não sendo retomado para a devida abordagem conforme os aspectos que tangem a esse saber escolar enquanto prática social e produto histórico da humanidade. E, pela leitura e análise que fizemos dos materiais, essa esquematização da situação de aprendizagem que trouxemos representa um modelo de organização posto para as demais, sendo estabelecida por uma sequência de atividades do tipo pesquisa e experimentação que se estruturam de forma mecânica e cronológica de aplicação.

Para esta análise, recorreremos à metodologia anunciada por Saviani (2012) no processo inicial de formulação da pedagogia histórico-crítica, fundada na concepção de método dialético elaborado por Marx, contrapôs-se “[...] à didática da pedagogia tradicional (com base no método expositivo formulado por Herbart, fundado no método científico indutivo de Bacon) e da Escola Nova (com base no método experimentalista ao qual se filia Dewey)” (LAVOURA e MARTINS, 2017, p. 532).

Repleta de tarefas em uma sequência linear que caracterizam a suposta participação ativa do aluno da própria aprendizagem com seu maior envolvimento no processo do que o professor, a situação de aprendizagem é iniciada solicitando que eles manifestem o que sabem do atletismo respondendo a um roteiro de questões, dentre elas: “Você já praticou alguma prova do Atletismo? Onde? Você já assistiu alguma competição do Atletismo? Onde podemos praticar as provas do Atletismo? [...]” (SÃO PAULO, 2019, p. 17).

No material do aluno constam apenas as questões e no caderno do professor, questões e respostas para aquelas que não são consideradas pessoais. Após essa tarefa, os alunos são levados a experimentarem movimentos de corridas e saltos aplicados pelo professor conforme está descrito em seu material, consistindo em corrida de resistência no entorno da quadra, corridas de velocidade e desafios de saltos em distância. Depois disso, o professor é orientado a realizar uma roda de conversa sobre as respostas das questões e as vivências com os movimentos, destacando as sensações que tiveram durante a prática, as diferenças entre correr em velocidade e correr devagar, saltar com e sem impulsão etc.

Dessa primeira atividade podemos considerar vários aspectos que estamos evidenciando, o posicionamento do currículo paulista no ideário escolanovista convergente com as proposições pedagógicas do “aprender a aprender”. Assim como para a Pedagogia Nova o ponto de partida é a atividade, o material paulista também a coloca, configurada para identificar o que o aluno já sabe e as sensações imediatas do seu cotidiano.

E, esse é justamente o primeiro equívoco identificado, visto que, desvaloriza a objetividade e universalidade do conhecimento, condicionando a escola às experiências imediatas e às aparências da prática social. Esse aspecto foi criticado por Saviani (2012), entendendo que dialeticamente a prática social é o ponto de partida e ponto de chegada no trabalho pedagógico e que a prática pedagógica deve ser guiada pelos interesses e necessidades do aluno concreto, pois “o aluno empírico

pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto” (SAVIANI, 2013a, p. 121).

O aluno concreto representa aquilo que se espera que ele alcance com a prática social, dominando os conhecimentos necessários que dão condições de compreender a sociedade em que está inserido, do contrário, não seria necessário ir à escola, se a prática pedagógica reduz os conteúdos ao saber próprio do cotidiano. Para Lavoura e Martins, “[...] assumir a orientação teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica no trabalho educativo implica não somente “conhecer” a aparência da prática social, mas, sobretudo, apreender o que essa prática social realmente é [...]” (LAVOURA e MARTINS, 2017, p. 534). Nessa direção, Martins (2013) conclui que

Assim, não entendemos que o ponto de partida seja representado por algum “problema” que se desprenda da realidade circundante e imediata e se coloque como conteúdo escolar, muito menos por aquilo que os alunos já sabem – seus conhecimentos experienciais – e que coabitam seu nível de desenvolvimento real. Pensamos que, em tela, está a necessidade de se reconhecer tanto o professor quanto o aluno em sua concretude, isto é, como sínteses de múltiplas determinações, e a prática pedagógica como um tipo de relação que pressupõe o homem unido a outro homem, em um processo mediado pelas apropriações e objetivações que lhe são disponibilizadas (MARTINS, 2013, p. 290).

Saviani (2013a) ressalta a necessidade de compreender a diferença entre o modo como o professor e o aluno se relacionam com a prática social. Enquanto a relação do aluno se dá predominantemente de forma sincrética, a relação do professor ocorre (ou pelo menos deveria ocorrer) de forma sintética, porém, é uma síntese precária, entendendo que,

[...] por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, se não de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social em que participam (SAVIANI, 2012, p. 70-71).

Nessa dinâmica deve-se considerar a dialética entre conteúdo e forma, ou seja, estabelecer a relação do conteúdo com o método para superar a lógica formal que separa um elemento do outro pela abstração, como está delineado no Currículo Paulista. Na perspectiva histórico-crítica a prática pedagógica deve ser guiada pelo concreto, para isso, estar pautada na dialética entre conteúdo e forma, pois a dialética é uma lógica concreta, a lógica dos conteúdos.

Trazendo esse entendimento da dialética conteúdo e forma para a atividade ensino na Educação Física, Ferreira (2017, p. 111), contribui esclarecendo que, “[...] o desafio é alterar a lógica do ensino subjugado à captação sensorial, mas, para tal, é necessário o domínio dos conteúdos da atividade esportiva, sua gênese, estrutura e formas de desenvolvimento”.

A primeira atividade da situação de aprendizagem que estamos analisando, configura-se como ponto de partida, ao mesmo tempo que na sua execução, por meio das tarefas de perguntas e respostas sobre o cotidiano, e das sensações experienciadas com o movimento, colocam-se os obstáculos que os alunos precisam resolver. Tal situação, corresponde ao segundo passo do “método escolanovista”: o problema como obstáculo que interrompe a atividade dos alunos, o qual, de modo geral, é um esquema utilizado pelo ideário pedagógico hegemônico, o “aprender a aprender”, como estamos verificando no Currículo Paulista. Assim, os problemas são pontuados a partir da vida cotidiana, restringindo-se ao senso comum, conseqüentemente, as resoluções limitam-se ao conhecimento tácito, considerando o aluno empírico adaptável às diferentes realidades da sociedade contemporânea.

Segundo Saviani (2012), na pedagogia histórico-crítica esse momento é caracterizado de forma diferente, a problematização consiste em levantar os principais problemas inerentes à prática social, as questões que precisam ser solucionadas e os conhecimentos que serão necessários. À luz dessa orientação Marsiglia; Martins e Lavoura (2019, p. 16), colaboram:

A ideia de problematização se coloca, portanto, como atendimento às necessidades postas pela prática social que, em anuência ao método materialista-dialético, não se identifica com o entorno social imediato e particular. A ideia de problema não se resume àquilo que um grupo de alunos está interessado em saber e por isso se revela uma necessidade. Para a pedagogia histórico-crítica, na escola, o professor é quem dirige o processo educativo, cabendo-lhe criar os motivos da aprendizagem, gerar novas necessidades de compreensão acerca do real, para além da imediatividade da vida e da prática cotidianas.



Com esse esclarecimento, trata-se então, da identificação dos problemas concernentes à prática pedagógica perante a iminência de encontrar os conhecimentos necessários para a sua resolução, em razão disso, é considerado um dos momentos intermediários do método histórico-crítico que “[...] aponta na direção das condições requeridas ao trabalho pedagógico, à prática social docente” (MARTINS, 2013, p. 291).

A segunda atividade da referida situação de aprendizagem solicita que os alunos façam uma pesquisa na internet, revistas e jornais sobre: a) a importância do atletismo no cotidiano; b) os benefícios da atividade de corrida para o bem-estar; c) provas de salto e de corridas do atletismo; d) atleta brasileiros e internacionais do atletismo (corridas e saltos). A terceira atividade consiste na leitura de um texto que está disponível no caderno do aluno sobre a história do atletismo, em outros termos, é uma mera descrição abreviada e superficial com informações desconexas, que pontua inicialmente os movimentos do atletismo como correspondentes às habilidades básicas do homem no período primitivo, depois o atletismo nos Jogos Olímpicos no período da Grécia Antiga, por fim, o atletismo no Brasil. O texto não alcança a metade de uma página, os fatos são lançados isoladamente sem nenhuma relação entre eles, e sem a contextualização histórica dessa prática social humana.

Seguindo a orientação de Saviani (2012), podemos considerar que a segunda e a terceira atividade coincidem com o terceiro passo da pedagogia nova, a coleta dos dados necessários para responder os problemas da atividade anterior. Nessa condição proposta pelo material paulista, o aluno é supostamente o protagonista da própria aprendizagem que se dá na dinâmica do “aprender a aprender”, já que, ele é colocado para autoguiar-se no percurso de cada atividade. Por sua vez, o professor é incumbido de introduzir e observar os alunos na atividade, com atenção para que não se desviem do trajeto do conhecimento tácito fundado na vida cotidiana.

Posto dessa maneira, esse momento da situação de aprendizagem reforça o que estamos evidenciando, a posição negativa atribuída ao trabalho pedagógico e ao saber escolar, relegando os alunos à própria sorte no processo de apropriação das objetivações produzidas pela humanidade. Com base na crítica de Duarte (2008, p. 8), para as pedagogias do “aprender a aprender” “[...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de

conhecimentos, do que esse aluno aprender conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas”.

Vale retomar que, no início da atividade de estudo, o aluno possui uma compreensão sincrética da prática social e por isso ele necessita de alguém que esteja no plano sintético para conduzi-lo até alcançar esse nível mais avançado, o professor age justamente aí, por meio do seu trabalho que na orientação da pedagogia histórico-crítica, esquematiza-se dialeticamente.

Nesse sentido, enquanto os métodos hegemônicos propõem que alunos colem dados para superar os obstáculos, Saviani (2012, p. 71), orienta que nesse momento:

Trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar. Chamemos, pois, este terceiro passo de *instrumentalização*.

Não é uma instrumentalização no sentido tecnicista, mas de viabilização de condições concretas para que os alunos possam dominar a objetividade humana necessária à luta contra a divisão social de classes imperativa na sociedade capitalista. “Oferecer aos educandos os conteúdos escolares mais desenvolvidos significa dar-lhes os instrumentos de compreensão da realidade. Por essa razão entendemos a instrumentalização como nuclear para a didática histórico-crítica” (MARSIGLA; MARTINS e LAVOURA, 2019, p. 18).

Na quarta atividade da situação de aprendizagem os alunos devem compartilhar os dados coletados, para isso, o professor é orientado a organizá-los em grupo para que relatem as descobertas e identifiquem pontos comuns. Depois dessa tarefa, a recomendação é que o professor coloque na lousa os dados que os alunos não encontraram para o registro no caderno, em seguida, deve-se repetir as vivências com os movimentos de corridas e saltos da primeira atividade, além de acrescentar outros exercícios. Feito isso, uma nova roda de conversa é proposta, e o professor deve pontuar as seguintes questões: 1) Em quais das formas de corrida você se sentiu mais à vontade? 2) Quais as dificuldades encontradas na realização das atividades?

3) É possível se trabalhar em equipe nas provas de corrida? Quais? 4) Qual a importância de se trabalhar em equipe? (SÃO PAULO, 2019).

A atividade em seus diferentes momentos e tarefas é permeada pelo diálogo sobre as sensações das experiências imediatas dos alunos, os questionamentos ficam limitados ao senso comum, e por mais que apresente uma aparência científica de investigação, não conduz a uma compreensão mais científica do atletismo e seu lugar na sociedade. Essa atividade de “pesquisa” feita pelos alunos caracteriza-se como o quarto passo da pedagogia nova, a elaboração de hipóteses, sendo que as questões levam os alunos a pensarem nos desafios e nas possibilidades do atletismo empírico, e não no atletismo concreto enquanto síntese da corporalidade humana produzida histórica e socialmente.

Com outro entendimento, Saviani (2012, p. 72), propõe um ensino que promova uma mudança substancial da compreensão do aluno sobre a realidade, na qual “trata-se da incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”, ou seja, a catarse compreendida a partir concepção gramsciana da formação superior da estrutura em superestrutura no pensamento humano. Em função disso, a apropriação dos instrumentos básicos se faz necessária, isto é, do saber escolar, que impulsiona o desenvolvimento da consciência para o modo mais sofisticado, podendo o aluno agora, expressar-se de forma elaborada na prática social.

Corroborando com Martins (2013, p. 292), “a catarse, correspondendo aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, produz, como diria Vigotski, “rearranjos” dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados”. Nesse ponto, vale o seguinte esclarecimento, a catarse não é caracterizada como uma fase final do trabalho pedagógico, a catarse com base na dialética do método pedagógico histórico-crítico é condição intermediária que se inter-relaciona com a problematização e a instrumentalização.

A problematização, a instrumentalização e a catarse não podem ser consideradas como etapas sequenciais e estanques, é necessário que o caráter dialético da prática pedagógica se faça sempre presente na relação com a prática social. “Sendo *mediação* no interior da prática social, isso significa que a educação se põe objetivamente como uma modalidade própria da prática social” (SAVIANI, 2019c, p. 181). Corroborando essas ideias, Marsiglia; Martins e Lavoura afirmam

Como já destacado, uma problematização advém da prática social. Mas ao problematizar, podemos nos deparar com a necessidade de outras problematizações. Essas problematizações - iniciais ou derivadas, terão como imperativo novas instrumentalizações. Mas ao mesmo tempo, se surge a necessidade de uma nova problematização, isso significa que a instrumentalização em pauta produziu avanço no domínio dos alunos em relação ao conteúdo, o que já expressa catarse. Assim, a catarse é que criaria espaço para novas problematizações e instrumentalizações. E dessa forma, o trabalho pedagógico se efetiva visando que os conteúdos mais desenvolvidos sejam transmitidos das melhores formas para todos os indivíduos, de sorte que tais conteúdos sejam incorporados à sua subjetividade e orientem suas ações na realidade concreta (MARSIGLIA; MARTINS e LAVOURA, 2019, p. 19).

Nessa perspectiva o trabalho do professor é fundante, não está em posição negativa no processo ensino-aprendizagem, pelo contrário, a sua ação torna-se determinante para o curso de desenvolvimento dos alunos que se dá através da mediação da prática social docente em relação à prática social global. Assim, a educação escolar precisa contemplar um currículo que valorize os conteúdos clássicos, as formas mais elevadas da cultura humana.

A atividade seguinte da situação de aprendizagem em análise solicita uma nova vivência com os movimentos de corridas e saltos do atletismo, os exercícios estão descritos no material do professor que sugere outra conversa após a experiência sobre as principais dificuldades encontradas durante a prática. Aqui, um adendo se faz necessário, ressaltamos que em todas as atividades que propõem tarefas e exercícios práticos com vivências dos movimentos do atletismo são sugeridas formas de adaptação da prática em relação ao local e seus materiais, o que de certa maneira condiciona os alunos a contar sempre com o pouco, situação essa, que já está naturalizada nas escolas públicas, a escassez de material e recursos necessários para o trabalho educativo não tem sido tanto mais o motivo das reivindicações, mesmo porque, as pedagogias filiadas ao lema “aprender a aprender” são hegemônicas, portanto, orientam a adaptação às condições existentes e não à sua superação. Isso, não significa que cada unidade de ensino deveria dispor de um estádio olímpico de atletismo, mas de espaço, estrutura e equipamentos básicos para a apropriação dessa prática social humana na sua forma mais elevada possível na educação escolar em face das condições sociais vigentes, pontuando como elas afetam esse esporte na sua expressão máxima, o alto rendimento, até o seu acesso às camadas populares.

Na crítica ao lema “aprender a aprender”, Duarte (2008, p. 12), explica sobre o caráter adaptativo das pedagogias que seguem esse princípio,

Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

O Currículo Paulista, da sua concepção até os materiais de apoio com suas atividades e recomendações pedagógicas, desconsidera o fato de a educação sofrer as determinações da sociedade capitalista, evidenciando que os documentos estão referenciados no paradigma educacional neoliberal, representado pelo escolanovismo e atualmente pelo “aprender a aprender”.

Retomando o foco de análise, como expusemos acima, a quinta atividade é mais uma experimentação adaptada dos movimentos do atletismo seguida de mais uma roda de conversa sobre os desafios e as possibilidades. A reflexão dos desafios e as possibilidades com a prática considerando as precariedades da escola, e não os desafios e as possibilidades de superação da condição existente mediante a apropriação crítica dos conteúdos.

A respeito disso, conforme a orientação de Saviani (2012), o ponto de chegada do ensino não seria a aplicação da escola tradicional e nem a experimentação como teste da hipótese da pedagogia nova nesse momento, mas a própria prática social do aluno transformada pela apropriação de conteúdos mais elaborados sobre o atletismo e requalificada em relação ao ponto de partida.

Pode-se concluir, então, que, pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o

contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2015, p. 38).

Considerando a explicação acima, a prática social como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho educativo, substanciada por momentos intermediários (problematização – instrumentalização – catarse) articulados dialeticamente que constituem uma totalidade, exige do professor a compreensão da concreticidade dos dados constitutivos da realidade objetiva e das ricas mediações e inter-relações que formam uma única totalidade, a vida humana.

Dito isso, há de se reconhecer as diferentes posições e relações recíprocas entre professor e aluno que colocam em movimento o método pedagógico histórico-crítico, a partir da análise do duplo trânsito requerido pela atividade educativa referente ao caminho lógico do ensino, em contraposição dialética ao da aprendizagem, processo dinamicamente promotor de desenvolvimento humano [...] (LAVOURA e MARTINS, 2017, p. 537).

A situação de aprendizagem analisada tratou de duas formas de praticar o atletismo, corridas e saltos, sendo composta de nove atividades. Na sequência, o documento propõe, com a mesma lógica das atividades anteriores, tarefas e exercícios com a prática de lançamentos e arremessos. Nesse sentido, não seguiremos com as análises das demais atividades ou até mesmo de outras situações de aprendizagem do material de apoio ao currículo paulista, que repetem o mesmo esquema e a mesma abordagem. Sendo assim, consideramos esse recorte representativo da concepção pedagógica preconizada pelo documento curricular para educação pública do estado de São Paulo.

A proposta com esta análise foi caracterizar o trabalho do professor de Educação Física delineado pelos documentos curriculares da rede pública de ensino paulista à luz dos pressupostos teóricos que fundamentam a pedagogia histórico-crítica, sendo possível verificar, aquilo que fomos evidenciando ao longo do texto, o alinhamento pedagógico ao “aprender a aprender”, portanto, a desvalorização do trabalho educativo e do saber objetivo historicamente acumulado, sobretudo em suas formas mais ricas e desenvolvidas.

## Considerações finais

Neste texto, objetivamos apresentar uma síntese daquilo que estabelecemos inicialmente para ser abordado nesta tese com a perspectiva do cumprimento desse desafio. Para tanto, refletimos sobre as questões centrais levantadas que procuram discutir o trabalho do professor de Educação Física, a partir do concreto pensado, pela mediação da abstração embasada nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético que, no âmbito da educação escolar, tem sido o fundamento da pedagogia histórico-crítica.

Empenhamo-nos em alcançar nossos objetivos por meio da análise de documentos que orientam o trabalho educativo do professor de Educação Física, especialmente as diretrizes curriculares da rede pública estadual paulista, constatando que o ideário pedagógico hegemônico, o “aprender a aprender”, encontra-se consubstanciado nesses documentos oficiais, o que pode levar a um esvaziamento da natureza e a especificidade da Educação Física escolar.

Essa descaracterização do trabalho educativo da Educação Física expressa uma consequência das implicações do posicionamento pedagógico das chamadas pedagogias do “aprender a aprender” nas políticas educacionais, aspecto que fomos evidenciando durante nossas análises da BNCC e depois de forma mais concentrada com o Currículo Paulista. A secundarização dos conteúdos científicos e clássicos e, do trabalho do professor são dois importantes elementos representativos desse ideário educacional, além do relativismo e da valorização das formas cotidianas na escola.

Os valores pedagógicos defendidos pelo “aprender a aprender” alinham-se com as determinações do capitalismo justamente porque negam o conhecimento sobre a realidade objetiva da produção e reprodução da corporalidade humana, tendo o aumento das desigualdades e precariedades sociais como principais resultados dessa lógica de organização social. Alinham-se também com o neoliberalismo, em virtude da visão reducionista e fragmentada de mundo, da ênfase na produtividade com o mínimo de condições concretas disponíveis, da lógica das competências para o mundo do trabalho contemporâneo e da noção de meritocracia que tomou conta de todos os níveis da educação escolar. E ainda com o pós-modernismo porque relativizam o concreto, não havendo uma compreensão universal do real, pois as

experiências que cada indivíduo estabelece diretamente com o mundo são mais significativas que as sínteses humanas produzidas historicamente.

Tais premissas têm mantido professores e estudantes da escola pública presos às aparências do concreto, logo orientando-os a se adaptarem a um real caótico capturado sensorialmente pelo contato imediato. Assim, salientamos que essa conjuntura pedagógica educacional é propícia a essas ideologias político-sociais, visto que manter as ilusões sobre o real é o ponto fulcral para a manutenção e perpetuação de seus condicionantes.

Por isso, manifestamos nossa divergência em relação às orientações pedagógicas curriculares do documento paulista, que em verdade, são apenas desdobramentos do projeto educacional neoliberal no Brasil.

É em face dessas determinações que a pedagogia histórico-crítica é considerada uma perspectiva teórica contra-hegemônica, contrapondo-se totalmente com o projeto de educação escolar, portanto, de sociedade e de mundo. Logo, coloca-se na luta de classes em defesa dos trabalhadores, valorizando o processo de transmissão-assimilação dos saberes oriundos da realidade objetiva na escola pública, uma vez que a apropriação do concreto pensado revoluciona o funcionamento do psiquismo humano, transcendendo a percepção do aluno sobre o real precário à síntese rica da totalidade.

Vimos que desde a época primitiva, a contradição entre homem e natureza é considerada a via nuclear de produção e reprodução da humanidade, fenômeno que é caracterizado pelo trabalho, que produz os bens necessários à subsistência do homem enquanto espécie e gênero. Com essa explicação de Marx, entendemos ser essa a ontogênese da corporalidade humana, a partir do trabalho, que foi se aprimorando e reconfigurando em detrimento das novas exigências e determinações colocadas pelo ser social. Nesse sentido, as sínteses mais sofisticadas da corporalidade humana (esporte, luta, dança, ginástica etc.) precedem a Educação Física escolar, já que a sistematização dessa prática social enquanto saber escolar deu-se bem depois, a partir do surgimento da instituição escolar.

Compreendemos durante o nosso estudo que a Educação Física é marcada historicamente por dualismos, dentre eles, corpo e mente, preponderante ainda na Educação Física brasileira, tanto nos dispositivos legais, como em orientações pedagógicas, além disso, percebemos que essa dicotomia tem relação com a divisão social do trabalho, ou seja, com a luta de classes. Essa é uma das questões



importantes que durante as discussões sobre o nosso objeto de estudo, foi suscitada, uma vez que a superação do modo como a sociedade está organizada, com base na pedagogia histórico-crítica, tem na educação escolar um dos caminhos para essa revolução, através da socialização crítica do conhecimento.

Nessa direção, identificamos na abordagem da Educação Física crítico-superadora princípios que apresentam aproximações com os fundamentos defendidos pela pedagogia histórico-crítica, pois também é inspirada nos aspectos estruturantes da teoria marxista. Entretanto, verificamos a partir da leitura de estudos recentes que trouxemos para corpo teórico desta pesquisa, algumas incongruências, com destaque para o objeto de estudo estabelecido por essa perspectiva, “cultura corporal”. A respeito disso, no texto desta tese apresentamos as elaborações que elucidam a noção de “corporalidade humana”, e nesse momento consideramos que essa concepção é a que melhor representa epistemologicamente as categorias centrais do marxismo. Vale ressaltar também que essa é uma das questões polêmicas da abordagem crítico-superadora, ou seja, o objeto de estudo da Educação Física, levantada durante o trabalho analítico do nosso objeto de pesquisa, carecendo ainda de aprofundamentos.

A perspectiva crítico-superadora da Educação Física também reconhece a divisão social de classes posicionando-se em defesa da classe trabalhadora e da escola pública. Respalda-se nas proposições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural e, consideramos a elaboração teórico-crítica que mais avançou com a Educação Física ao defender a transmissão-assimilação dos conteúdos escolares, ou seja, o trabalho educativo e os saberes objetivos.

Ao analisarmos uma sequência didática do Currículo de Educação Física do estado de São Paulo, sobre o conteúdo esporte (atletismo), constatamos as questões que apontamos na forma como o trabalho do professor é delineado, logo, como os conteúdos são tratados por esses documentos oficiais. Secundarizado no processo ensino-aprendizagem, o professor é orientado a seguir os passos da sequência didática, apenas fazendo a “mediação” dos alunos na construção do conhecimento, atentando-se para o desenvolvimento das competências e habilidades. Também em posição negativa, os conteúdos são abordados de forma superficial, sem a devida contextualização histórica, desconsiderando os aspectos que implicaram na sua produção e reprodução enquanto prática social humana, o conteúdo é subjugado à

captação sensorial imediata, bem como ao desenvolvimento das competências e habilidades.

Discutimos cada situação de aprendizagem do conteúdo proposto pelo documento paulista, à luz das orientações metodológicas que Saviani (2012) formulou no livro, *“Escola e Democracia”*, isto é, com a mediação do pensamento pedagógico histórico-crítico, fizemos a análise de cada atividade de uma sequência didática do material que tanto o professor, como o aluno (Caderno do Professor e Caderno do Aluno) manipulam com maior frequência durante o principal momento do trabalho educativo, a aula.

Sendo assim, percebemos que o documento curricular procura orientar o trabalho do professor de Educação Física da rede pública paulista, materializando uma concepção pedagógica escolanovista e outras pedagogias do “aprender a aprender”, o que de certa maneira, não constitui nenhuma surpresa para nós por serem as concepções dominantes neste momento. No entanto, a análise procurou evidenciar a forma como essas orientações promovem a desvalorização e secundarização dos conteúdos e do trabalho do professor de Educação Física, por isso esperamos que possa contribuir para elevar a capacidade de crítica e de compreensão sintética da prática social por parte desses profissionais.

Em contraposição a esse esvaziamento defendido implicitamente pela BNCC e pelo currículo paulista, defendemos a busca por uma alternativa pedagógica para a Educação Física que valorize o trabalho educativo e os conteúdos escolares. Nessa direção, recorreremos às orientações da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, duas perspectivas teóricas inspiradas nas elaborações marxistas, que durante os estudos realizados para a produção desta tese, parafraseando Saviani (2013b), compreendemos que o trabalho do professor de Educação Física consiste em produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a corporalidade humana que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos.

Para tanto, é necessário aprofundar o entendimento sobre a dialética entre forma e conteúdo do trabalho educativo da Educação Física, aspecto que constatamos em estudos recentes sobre a temática, apresentando importantes avanços para a área, o que demanda aprofundamentos que não puderam ser feitos neste trabalho em virtude dos limites traçados para a elaboração da tese. Destacamos ainda que o desenvolvimento de uma abordagem histórico-crítica coloca a necessidade de um esforço coletivo dos pesquisadores e professores da área.

Levando em conta as múltiplas e complexas determinações que implicam o nosso objeto de estudo, não tivemos a pretensão de esgotá-lo, portanto, esperamos que esta tese possa ter contribuído para o debate coletivo sobre a formação humana no contexto da educação escolar e que as discussões que travamos possam despertar a atenção de outros pesquisadores para o aprofundamento sobre o tema, ou, na identificação de lacunas e busca dos possíveis esclarecimentos.

Em síntese, o trabalho do professor de Educação Física à luz da pedagogia histórico-crítica, precisaria partir do entendimento de que a sua natureza e especificidade caracteriza-se pela materialidade da dialética do processo de transmissão-assimilação da realidade objetiva da corporalidade humana. Concordamos com Saviani que a prática educativa sem os conteúdos mais ricos e elaborados superando os limites do cotidiano e do senso comum tende a se converter em uma farsa, pois é uma exigência do trabalho educativo o domínio por parte do professor de um conhecimento mais amplo e uma compreensão mais sintética da prática social e do próprio objeto de estudo. Lutar contra a redução do ensino a uma sistematização dos saberes espontâneos dos alunos nos parece uma via significativa para que o professor de Educação Física contribua para a superação da sociedade de classes, instrumentalizando os alunos a integrarem corpo e mente na atividade de transformação social.

## Referências

ALVES, R. S. **Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica**: reflexões sobre uma necessária reaproximação. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38452>. Acesso em: 16 abr. 2020.

AMORIM, H. As teorias do trabalho imaterial: uma reflexão crítica a partir de Marx. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 27, n. 70, p. 31-45, Jan./Abr. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-49792014000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792014000100003). Acesso em: 05 fev. 2019.

ANJOS, R. E; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. *In*: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 195-219.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**. ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm). Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº 69.450 de 1 de novembro de 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D69450.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm). Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção: Da Educação, Art. 208º, inciso V. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 29 set. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 1996 de 20 dezembro. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEESP, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em 25 mai. 2017.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 10. 793/03 de 1º de Dezembro de 2003, altera a redação do art. 26, §3º, e art. 92 da Lei Nº 9.394/96. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, 02 de dezembro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.793.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.793.htm). Acesso em: 12 jun 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei. n. 13.005. de 25 de junho de 2014**. Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC**. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/probncc>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Portaria MEC nº 756, de 3 de abril de 2019. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC**. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/74831-programa-apoiara-implementacao-da-base-nacional-comum-curricular-pelos-estados-e-municipios>. Acesso em: 14 jan. 2020.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006.

CASTELLANI FILHO, L. Os impactos da reforma educacional na educação física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. vol. 19, n. 01, p. 20-33, set. 1997.

CBAAt. **O atletismo: história**. Confederação Brasileira de Atletismo, 2020. Disponível em: <http://cbat.org.br/site/?pg=2>. Acesso em: 14 jun. 2020.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga/Portugal, 2003. vol. 16. n. 2. p. 221-236. Disponível em: [http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa\\_Qualitativa\\_em\\_Ciencias\\_Sociais\\_e\\_Humanas\\_-\\_Evolucoes\\_e\\_Desafios\\_1\\_.pdf](http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf). Acesso em: 04 ago. 2019.

COTRIM, V. A. **Trabalho produtivo em Karl Marx**: novas e velhas questões. 2009. 221 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Departamento Histórica Econômica da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-10122009-140316/pt-br.php>. Acesso em: 15 fev. 2019.

DAÓLIO, J. **Educação física brasileira**: autores e atores da década de 1980. 1997. 107 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física da Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo, 1997. Disponível em:

[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275278/1/Daolio\\_Jocimar\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275278/1/Daolio_Jocimar_D.pdf). Acesso em: 15 mar. 2017.

DAÓLIO, J. **Educação física brasileira**: autores e atores da década de 1980. Campinas: Papyrus, 1998.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, Dez. 2001. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782001000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 ago. 2016.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, Aug. 2003. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 out. 2016.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. E-book. Disponível

em:<https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2150/duarte>. Acesso em: 10 jul. 2018.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, v. n. 1, p. 8-25, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808/9501>. Acesso em: 20 dez. 2016.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In*: Lombardi, J.C. (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG : Navegando Publicações, 2016b. p. 101-122.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016a.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da Didática**: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica – experiência na disciplina escolar educação Física. 1997. 195p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

ESCOBAR, M. O. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. *In*: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009. (entrevista).

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário de Língua Portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, A. L. A. **A Atividade de Ensino na Educação Física**: a relação dialética entre conteúdo e forma. 258 f. Il. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/22489/3/TESE%20DOUTORADO\\_ANTONIO%20LEONAN%20A.%20FERREIRA\\_VERS%C3%83O%20FINAL.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/22489/3/TESE%20DOUTORADO_ANTONIO%20LEONAN%20A.%20FERREIRA_VERS%C3%83O%20FINAL.pdf). Acesso em: 14 fev. 2020.

FERREIRA, A. L. A atividade de ensino na educação física com fundamento na pedagogia histórico-crítica. **Germinal**: **Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 108-120, set. 2017. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/17494>. Acesso em: 14 fev. 2020.

FERREIRA, A. L. Estrutura e função social da atividade esportiva e o processo de apropriação da cultura: contribuições para a atividade de ensino na Educação Física escolar **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 30, n. 54, p. 295-307, julho/2018.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n54p295/37049>. Acesso em: 16 fev. 2020.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREITAS, A. P. de; CAMARGO, E. A. A; MONTEIRO, M. I. B. O discurso do professor e os processos de constituição escolar de Maria. In: **Anais da 30ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, 07-10 de outubro de 2007, p. 2-3. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3647--Int.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

GALVAO, A. C; LAVOURA, T. N; MARTINS, L. M. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N. **Princípios Curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 232f. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18205>. Acesso em: 11 jul. 2020.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUNZ, E. **Educação física**: Ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

LASTÓRIA, A. C.; SOUZA, S. DA S. DE. Programa São Paulo Faz Escola: apontamentos sobre o currículo e a ação docente. **Ensino em Re-Vista**, v. 26, n. 3, p. 853-870, 11 out. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50990>. Acesso em: 13 jun. 2020.

LAVOURA, T. N. Educação escolar e cultura corporal em áreas de reforma agrária: a emancipação humana em análise. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, São Paulo, v. 30, n. 4, p. 1079-1086, Dez. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-55092016000401079&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092016000401079&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 24 out. 2020.

LAVOURA, T. N; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface (Botucatu)** [online]. 2017, vol.21, n.62 [citado 2020-10-25], pp.531-541. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832017000300531&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000300531&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 mai. 2020.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.



LIMA, M. R; GONZALES, J. A; LOMBARDI, J. C. A gestão empresarial da rede estadual de educação de São Paulo: o papel da tríade ideológica eficiência, produtividade e neutralidade. Rev. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.3 [73], p.925-939, jul./set. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/321927667\\_A\\_gestao\\_empresarial\\_da\\_red\\_e\\_estadual\\_de\\_educacao\\_de\\_Sao\\_Paulo\\_o\\_papel\\_da\\_triade\\_ideologica\\_eficiencia\\_produtividade\\_e\\_neutralidade/link/5a39bdd2a6fdcc34776a3f0b/download](https://www.researchgate.net/publication/321927667_A_gestao_empresarial_da_red_e_estadual_de_educacao_de_Sao_Paulo_o_papel_da_triade_ideologica_eficiencia_produtividade_e_neutralidade/link/5a39bdd2a6fdcc34776a3f0b/download). Acesso em: 14 set. 2020.

LORENZINI, A. R. **Conteúdo e método da educação física escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico superadora no trato com a ginástica**. 2013. Tese (Doutorado – Faculdade de Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/12815/1/TESE%20PARA%20DEP%c3%93SITTO%20-%20ANA%20RITA%20%2010-07-2013%283%29.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2020.

MACHADO, R. P. T. **Esporte e religião no imaginário da Grécia Antiga**. 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-14032007-100902/pt-br.php>. Acesso em: 09 mar. 2018.

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115677>. Acesso em: 11 jul. 2020.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, J; ANJOS, R. E. Educação escolar e o desenvolvimento do pensamento conceitual na adolescência: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Rev. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.4 [78], p.1130-1149, out./dez. 2018.

MARSIGLIA, et al. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 26 jun. 2019.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019003, mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234>. Acesso em: 27 abr. 2020.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **O Capital**. Livro I. Cap. VI. (inédito). 1. ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MARX, K. **O Capital**. Volume 1. Parte III, cap. 7: Processo de trabalho e processo de produção da mais valia. 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000067.pdf>. Acesso em 21 out. 2020.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos:** trabalho estranhado e propriedade privada. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Grundrisse** – Manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011. E-book.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e...."mente"**. Campinas: Papirus, 1983.

MORATO, E. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, ano XXI, n.71, p. 149-165, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 out. 2017.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da educação física:** a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-105809/publico/CAROLINA\\_PICCHETTI\\_NASCIMENTO\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-105809/publico/CAROLINA_PICCHETTI_NASCIMENTO_rev.pdf). Acesso em: 13 abr. 2020.

NASCIMENTO, C. P. OS SIGNIFICADOS DAS ATIVIDADES DA CULTURA CORPORAL E OS OBJETOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 677-690, jun. 2018. ISSN 1982-8918. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/77157/48693>. Acesso em: 24 out. 2020.

NEIRA, M. G; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016. ISSN 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188>. Acesso em: 04 ago. 2019.

PASQUALINI, J. C; TSUHAKO, Y. N. (Org.). **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. 736 p. Disponível em: [https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/proposta\\_pedagogica\\_educacao\\_infantil.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf). Acesso em: 29 jul. 2019.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In*: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

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

PAULO NETTO, J. **Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>. Acesso em: 14 jan. 2020.

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte: do homem primitivo aos nossos dias**. São Paulo: IBRASA, 1983.

SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/730/742>. Acesso em: 22 jun. 2020.

SANTOS, V. O. O pensamento de Karl Marx e o trabalho imaterial: elementos introdutórios para o debate. **ABET**. v. XI, n. 1, jan/jun de 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/abet/article/download/15596/8910>. Acesso em: 14 fev. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação [SE]. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008. Disponível em: [http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/PropostaCurricularGeral\\_Internet\\_md.pdf](http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf). Acesso em: 09 dez. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação [SE]. **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos, e suas tecnologias**. Coordenação geral, Maria Inês Fini; Coordenação de área, Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo [SEDUC]. Currículo Paulista. **Caderno do Aluno – 6º Ano**. vol. 1. São Paulo: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 14 ago. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo [SEDUC]. Currículo Paulista. **Caderno do Professor – 6º Ano**. vol. 1. São Paulo: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 14 ago. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo [SEDUC]. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 14 ago. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação [SE]. **Sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo (Saresp)**. 2019. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em: 04 ago. 2019.

SAVIANI, D; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos históricos e ontológicos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. - (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013d. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085>. Acesso em: 02 ago. 2018.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013c. – (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b. - (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>. Acesso em: 19 mai. 2020.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717/695>. Acesso em: 05 jun. 2020.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. Rev. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2 [76], p.291-304, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 09 abr. 2020.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *In*: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019c. – (Coleção educação contemporânea). p. 167-187.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica e corporeidade: subsídios para uma abordagem pedagógica histórico-crítica da educação física. *In*: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019a. – (Coleção educação contemporânea). p. 93-108.

SAVIANI, D. Relevância do conhecimento desde a perspectiva histórico-crítica. *In*: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019b. – (Coleção educação contemporânea). p. 33-44.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. M e. **A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física brasileira**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15717/1/2013\\_EfrainMacieleSilva.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15717/1/2013_EfrainMacieleSilva.pdf). Acesso em: 14 out. 2016.

SILVA, E. M e. **O trabalho educativo e a natureza humana: fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica**. 2017. 115 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152026>. Acesso em: 14 mar. 2019.

SILVA, M. B. **O objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. 2018. 203p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: [http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/332475/1/Silva\\_MatheusBernardo\\_D.pdf](http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/332475/1/Silva_MatheusBernardo_D.pdf) f. Acesso em: 13 mar. 2020.

SILVA, M. B. Implicações da categoria cultura na legitimação da cultura corporal como objeto de conhecimento da educação física. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 42, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3318/47965971>. Acesso em: 14 mar. 2020.

SILVA, W. J. L. **Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral**. 112 f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15065/1/William%20Jos%C3%A9%20Lordelo%20Silva.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017.

SOUZA JÚNIOR, O., DARIDO, S. C. Dispensas das aulas de educação física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a Prática**, 12(2): 1-12, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v12i2.6436>. Acesso em: 10 mai. 2019.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

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

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, V.M. de. **O que é Educação Física**. 4ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2004. – (Coleção primeiros passos; 79).

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. **Boletim Germinal**, n. 09, 11/2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n9-112009.htm#7cultura>. Acesso em: 22 mar. 2013.

TAFFAREL, C. N. Z; SANTOS JÚNIOR, C. L. Desafios para a educação física/ciência do esporte: a necessidade de uma nova síntese. In: CHAVES-GAMBOA, M; SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. (Orgs.). **Produção do conhecimento na educação física: balanços, debates e perspectivas**. Maceió: Edufal, 2015. pp. 166-207.

TAFFAREL, C. N. Z. Crítica às proposições pedagógicas da educação física. **Boletim Germinal** - on-line, n. 6, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm#um>. Acesso em: 23 mar. 2016.

TAFFAREL, C. N. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v27i1.3962>. Acesso em: 14 out. 2018.

TANI, G. *et al.* **Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

TUBINO, M. J. G. Movimento Esporte para Todos: da contestação do esporte de alto nível a atual promoção da saúde. **FIEP Bulletin On-line**. vol. 73 nº 3, 2008. Disponível em: <http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/2584>. Acesso em: 11 ago. 2020.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, Julho, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 out. 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. *In*: **Obras Escogidas IV**: Psicología infantil. Madrid: Visor, 1996.