



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

WILLIAM JOSÉ LORDELO SILVA

**CRÍTICA À TEORIA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA:
PARA ALÉM DA FORMAÇÃO UNILATERAL**

Salvador
2011

WILLIAM JOSÉ LORDELO SILVA

**CRÍTICA À TEORIA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA:
PARA ALÉM DA FORMAÇÃO UNILATERAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior

Salvador
2011

WILLIAM JOSE LORDELO SILVA

CRÍTICA À TEORIA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PARA ALÉM DA
FORMAÇÃO UNILATERAL.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, pela seguinte banca examinadora:

Salvador, 28 de janeiro de 2011.

Cláudio de Lira Santos Júnior - Orientador _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Celi Nelza Zülke Taffarel _____
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade Federal da Bahia

Gaudêncio Frigotto _____
Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Wellington Araújo Silva _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Estadual de Feira de Santana

Micheli Ortega Escobar (suplente) _____
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade Federal de Pernambuco

Carlos Roberto Colavolpe (suplente) _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

A Luan, filho querido, com quem tenho aprendido a amar.

A Simone, companheira imprescindível, com quem tenho aprendido a querer e a cuidar.

Aos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros, por terem me ensinado a lutar.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por terem dedicado as suas vidas a formação de seus filhos “lilo”, “dé” e “marquinhos” fazendo o que fosse possível/necessário para que essa tivesse a melhor direção e por terem me apoiado nos momentos mais difíceis da minha vida.

Aos meus irmãos de sangue André Luiz, Marcus Vinicius, por toda dedicação, carinho e amor durante esses anos de existência.

A Simone, companheira imprescindível, a quem agradeço quase todos os dias por fazer parte da minha vida, com quem compartilho a difícil e complexa tarefa de formar nosso pequeno Luan.

A Luan, por tudo, pelo carinho, amor e pelo simples fato de existir na minha vida. Meu filho, quando penso em você lembro como é bom amar.

Aos amigos, Victor, Tia Sara, César/Lea pela atenção, carinho, comida, abrigo em suas casas durante as minhas idas a Salvador.

Aos irmãos de coração, Edson e Ruy pelas críticas, momentos de estudo, trabalho e alegria que compartilhamos, e em especial pela dedicação.

Aos camaradas da IV internacional por manterem viva a chama da Revolução, e em especial a Erika e a Paulo pela insistência.

Aos companheiros e companheiras do grupo Lepel/UFBA e Lepel/UEFS, ponto de apoio nas lutas travadas em defesa de uma Educação Física (Educação) que seja comprometida com os interesses imediatos, mediatos e históricos da classe trabalhadora, ou seja, uma educação articulada com os princípios da revolução e que defende o projeto histórico socialista.

A “meus” mestres e camaradas do Lepel, em especial a Wellington, Erika, Mauro, Adri, Raquel, Cláudio Felix e Fernando que vêm me ajudando a entender, refletir sobre a essência encoberta pela aparência, ou seja, revelar o que está por trás das coisas;

Aos estudantes do Colégio Estadual Gehard Meyer Suerdiek, Escola Estadual José Batista da Fonseca e da Escola Municipal Dr. José Conrado pelos exemplos de que outra Educação Física é possível.

As professoras Celi Taffarel, Micheli Ortega e ao professor Gaudêncio Frigotto, por existirem, pois falar desses seres humanos imprescindíveis seria (é) desnecessário, já que sem nenhuma dúvida é possível afirmar: seus nomes já fazem parte do ideário pedagógico brasileiro.

A Mona, por ter aceitado *mais uma vez* o desafio da orientação e pelas lições de amizade, carinho, companheirismo, amor e dedicação a luta pelo socialismo que me foi possível extrair desses anos de convívio, frutífero, possibilitados pela universidade pública. Foi uma honra ter sido orientado por você meu camarada.

Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato unilateral, eduque-o com todo o empenho em qualquer parte do mundo para que se torne omnilateral.

MANACORDA – História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias, 1989.

SILVA, William Jose Lordelo. **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.

RESUMO

O estudo se insere na luta travada pela direção na formação das futuras gerações, e em especial no debate travado entre aqueles que investigam a construção da teoria pedagógica, em especial da Educação Física. Tem como objeto as proposições pedagógicas da Educação Física que orientam a direção desse processo de formação no interior das escolas públicas brasileiras. Problematiza a Educação Física, a partir da *crítica* a concepção de formação do homem que prevalece nessas formulações pedagógicas - *a concepção da formação unilateral*, e da concepção de projeto histórico de sociedade também defendida por essas proposições pedagógicas. Crítica, realizada a partir da referência da tradição do pensamento marxista, entendendo-a em sua tríade: concepção de mundo, método de análise e práxis. Para a sua realização, elaboramos o seguinte problema científico: que concepção de formação é defendida nas proposições pedagógicas da Educação Física, que dão sustentação a proposta de formação das futuras gerações na escola capitalista? Realizamos uma pesquisa bibliográfica, utilizando da análise de conteúdo como técnica de pesquisa, tendo delimitado para análise os livros que tratam explicitamente da pedagogia da Educação Física, aonde se pode reconhecer o grau mais sistematizado e elaborado das proposições pedagógicas, identificando o seu estágio de desenvolvimento, para assim poder intervir no processo de construção da teoria pedagógica da Educação Física. No trabalho de análise do material empírico utilizamos a técnica da análise de conteúdo, trabalho orientado pelas categorias do materialismo histórico dialético: totalidade, mediação e contradição. Após analisar os dados concretos e teorizar sobre a concepção de formação e de projeto histórico defendemos a perspectiva crítico-superadora enquanto a proposição pedagógica da Educação Física mais avançada, sobretudo, por encontrarmos nesta proposição, a concepção do trabalho material socialmente útil enquanto categoria central do projeto de escolarização das futuras gerações, a defesa explícita do projeto histórico socialista, elemento teórico que permite identificar as qualidades que assume o projeto educacional e, a função social da escola básica do ponto de vista do atendimento das reivindicações da classe trabalhadora, entre as quais está a elevação do pensamento teórico dos estudantes.

Palavras-chave: Crítica; Teoria Pedagógica; Cultura Corporal.

SILVA, William Jose Lordelo. Teoria Crítica Pedagógica de la Educación Física: más allá de la formación unilateral. 112 f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

RESUMEN

El estudio es parte de la lucha por la dirección en la formación de las generaciones futuras y, especialmente, en el debate entre los que investigan la construcción de la teoría pedagógica, especialmente la educación física. Tiene por objeto las propuestas de educación para la Educación Física que guía la dirección del proceso de formación en las escuelas públicas brasileñas. Discute la educación física de la formación crítica de la concepción del hombre que prevalece en la enseñanza de tales formulaciones - el concepto de formación unilateral, y el diseño de proyectos de la sociedad la historia también con el apoyo de estas propuestas educativas. Críticos lugar de la referencia a la tradición del pensamiento marxista, la comprensión de que en su visión del mundo tríada, el método de análisis y praxis. Para su realización, hacemos el siguiente problema científico: el diseño de la formación que se preconiza en las propuestas de educación para la Educación Física que apoyan la formación de propuestas de las generaciones futuras capitalista en la escuela? Se realizó una búsqueda bibliográfica, utilizando el análisis de contenido como técnica de investigación, y deben definirse para el análisis de los libros que tratan explícitamente de la enseñanza de la Educación Física, donde se puede conocer el grado más sistematizada y se refirió a las propuestas de la educación, la identificación de su estado de desarrollo , para que puedan intervenir en el proceso de construcción de una teoría de la enseñanza de Educación Física. En el trabajo del análisis empírico se utiliza la técnica de análisis de contenido, guiados por el trabajo del materialismo histórico dialéctico de totalidad, la mediación y la contradicción. Después de analizar los datos reales y teorizar sobre el diseño de la capacitación y el apoyo del proyecto histórico-crítico, mientras que la perspectiva de superar la propuesta de la enseñanza de educación física más avanzada, sobre todo porque nos encontramos con esta proposición, el concepto de material de trabajo socialmente útil, mientras que la categoría central diseño de la educación de las generaciones futuras, la defensa de proyecto de historia explícitamente socialista, elemento teórico que identifica las cualidades que tiene el proyecto educativo y la función social de la escuela primaria desde el punto de vista de satisfacer las demandas de la clase obrera, incluyendo es la elevación del pensamiento teórico de los estudiantes.

Palabras llave: Crítica; Teoría Pedagógica; Cultura Corporal.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
EBEM	Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo
FACED	Faculdade de Educação
LEPEL	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer
MEC	Mistério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
SEC	Secretaria de Educação
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. FORMAÇÃO HUMANA x MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA.....	26
2.1. A ATUALIDADE DA CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA, OU A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL	39
2.1.1. Uma proposta educacional para além do capital surge a partir da crítica da atual proposta de formação unilateral da escola capitalista	40
3. AS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO E A HEGEMONIA PEDAGÓGICA DO CAPITAL.....	45
4. AS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O EMBATE PELA DIREÇÃO GERAL DO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA: PROJETO HISTÓRICO E TRATO COM O CONHECIMENTO	58
5. PARA ALÉM DA FORMAÇÃO UNILATERAL E DA HEGEMONIA DA PEDAGOGIA DO CAPITAL: A TEORIA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICA SUPERADORA	66
REFERÊNCIAS..	72
APÊNDICES.....	79

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo se **insere** na luta travada pela direção na formação das futuras gerações, e em especial no debate travado entre aqueles que investigam a construção da teoria pedagógica da Educação Física. E se articula à pesquisa matricial “Problemáticas significativas da formação dos professores, da prática pedagógica, da produção do conhecimento e das políticas públicas”¹, projeto integrado que tem por objetivo “*a elaboração da teoria pedagógica da educação física como categorias da prática*, a partir de estudos das contradições e possibilidades do processo de organização do trabalho pedagógico, na produção do conhecimento, na formação acadêmica, na ação profissional e, nas elaborações de proposições para política pública”. Sendo assim, é especialmente a essa finalidade da pesquisa matricial do Grupo LEPEL/FACED/UFBA que o presente estudo encontra-se articulado.

Este estudo tem como **objeto** as “proposições pedagógicas”² da Educação Física que orientam a direção desse processo de formação no interior das escolas públicas brasileiras. Problematisa as proposições pedagógicas da Educação Física, a partir da **crítica** a concepção de formação do homem (educação) que prevalece nessas formulações pedagógicas - a *concepção da formação unilateral*, e da *concepção de projeto histórico de sociedade* também defendida (conscientemente ou não) por essas proposições pedagógicas.

A concepção de crítica que fundamenta a análise das proposições pedagógicas da Educação Física nesse trabalho investigativo é a concepção marxiana. Segundo Freitas (2003) a proposta de trabalho orientada por essa concepção deve assumir as seguintes características para ser de fato entendida enquanto uma **crítica na acepção marxista**: i) a análise precisa ser

¹ Projeto Integrado de Pesquisa “PROBLEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA & ESPORTE ABORDADAS ATRAVÉS DE PESQUISA MATRICIAL – PESQUISA – AÇÃO NO LEPEL/FACED/UFBA”, apoiada pelo CNPq e coordenada pelos professores Dr^a. Celi Nelza Zülke Taffarel e Dr^o. Cláudio de Lira Santos Júnior.

² Nesse estudo, utilizaremos a expressão “proposições pedagógicas” (TAFFAREL, 2009a) para denominar **as teorias pedagógicas parciais da Educação Física**, por entendermos assim como Taffarel que a teoria pedagógica da Educação Física ainda encontra-se em processo de construção, uma vez que as “proposições pedagógicas” até então construídas são apenas *teorias parciais* – porque abordam e explicam a prática pedagógica (a formação de seres humanos) de maneira parcial -, mais que cumprem sim o papel de teorias pedagógicas, uma vez que orientam o trabalho pedagógico dos professores nas escolas. Seguindo essa mesma linha argumentativa Rodrigues (2003) afirma que: “As Teorias da Educação Física com exceção da crítico-superadora não podem ser consideradas enquanto Teorias Pedagógicas, pelo fato de não compreenderem elementos fundamentais para o seu entendimento.” (p. 172).

materialista e não pode ser baseada em “ideais educativos”; ii) tem que se dar por oposição a uma realidade concreta e não a partir de um plano teórico; iii) deve conduzir-se sobre o real em dado momento histórico concreto, deve estar inserida em uma totalidade histórica e social; iv) deve mostrar a relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes a eles e contribuir para a destruição de tais bases; v) situa, o objeto da crítica dentro do processo de produção e reprodução do capital; vi) trata-se de localizar tendências existentes dentro da própria sociedade atual que permitam prever e delimitar o que serão as tendências futuras, buscando soluções por antíteses reais nas tendências existentes (FREITAS, 2003, p. 65-66).

Sendo assim, a **noção de reflexão** que perseguimos nesse estudo, é sistematizada por Saviani (2004), que afirma que a reflexão rigorosa do homem sobre os problemas da realidade deve atender principalmente a três requisitos: i) ser *radical*, o que significa dizer que a reflexão deva ir até as raízes da questão, até seus fundamentos; ii) ser *rigorosa*, sobretudo para garantir a primeira exigência, logo, deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados; e iii) ser *de conjunto*, logo, a reflexão deve relacionar o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido (SAVIANI, 2004, p. 17).

Crítica, realizada a partir da tríade que constitui a unidade da tradição do pensamento marxista: concepção de mundo, método de análise e práxis (FRIGOTTO, 2008). E que toma como referência para o debate no âmbito da educação escolar, a pedagogia socialista - teoria educacional “entendida como a visão de educação decorrente da concepção marxista da história” (SAVIANI, 2007) -, edificada sobre a *concepção da formação omnilateral*.

Investiga, para tal, os livros e artigos publicados que tratam explicitamente da pedagogia da Educação Física, onde se pode reconhecer o grau mais avançado (elaborado e sistematizado) das proposições pedagógicas da Educação Física, para identificar o seu estágio de desenvolvimento, para assim poder intervir no processo de construção da teoria pedagógica, que tenha como finalidade a formação do homem omnilateral e a defesa do projeto histórico socialista. A análise das produções sistematizadas que tratam explicitamente da pedagogia da Educação Física justifica-se também pelo fato de serem essas mensagens escritas, fontes mais estáveis, que constituem um material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejarmos (TRIVIÑOS, 2009, p. 160).

Para realizar a **seleção** das proposições pedagógicas da Educação Física que foi objeto de análise no presente estudo, o ponto de partida foi à concepção de Teoria Pedagógica defendida por Freitas (2003), entendida enquanto a teoria que trata do trabalho pedagógico e

tem por base uma teoria educacional³, procura as regularidades subjacentes ao trabalho pedagógico, formulando os princípios norteadores da prática pedagógica da escola e da sala de aula. Em outros termos, a teoria pedagógica pode ser entendida como “um conjunto de categorias explicativas da prática pedagógica, mediadora entre esta e um determinado projeto histórico” (ESCOBAR, 1997, p. 8). Em síntese, a teoria pedagógica é uma teoria explicativa da direção pedagógica de todo o trato com o conhecimento escolar e ela faz isso a partir das diretrizes da teoria educacional formulada pelo projeto histórico.

Neste sentido, tornada pública alguma das características da pesquisa faz-se necessário destacar: qual é, para a humanidade, a necessidade vital que justifica a realização deste estudo? A resposta a essa questão, irá explicitar tanto o problema⁴ a ser pesquisado, bem como, justificar porque é extremamente necessário realizar a *crítica* na acepção marxista das “proposições pedagógicas” da Educação Física.

A **necessidade** que justifica a realização deste estudo tem sua origem tanto na realidade concreta da escola pública brasileira, em especial na dura⁵ realidade das escolas públicas do interior da Bahia, onde realizamos há quase quatro anos nossa intervenção pedagógica enquanto professor da disciplina Educação Física, bem como, fruto da nossa análise crítica⁶ da literatura especializada no campo da Educação Física.

Logo, nosso **problema** parte “de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento da realidade: a teoria e a ação”, mas que segundo a teoria do conhecimento que fundamenta nosso estudo – o materialismo histórico dialético -, estão extremamente relacionadas, constituindo uma mesma unidade indissolúvel, a práxis. Pois são os problemas da realidade concreta da escola pública que nos tem levado a refletir e a buscar na literatura

³ Segundo Freitas a teoria educacional formula uma *concepção de educação* apoiada em um *projeto histórico de sociedade*, sendo assim, discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; *que tipo de homem se quer formar; os fins da educação*, entre outros aspectos (FREITAS, 2003, p. 93).

⁴ Para Saviani, o problema, “possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente” (SAVIANI, 2004, p. 10).

⁵ A expressão “dura” aqui é utilizada para manifestar às diversas *dificuldades* enfrentadas pelas escolas públicas do nordeste do Brasil, que podem ser constatadas nos seguintes fatos: falta de financiamento, falta de infraestrutura, falta de programas e currículos adequados e eficientes, falta de professores com nível superior, falta de coordenadores pedagógicos, falta de funcionários, falta de formação, o vazio de conteúdos, o vazio do que ensinar e na falta de aprendizagem (TAFFAREL, 2009b, p.8).

⁶ Análise crítica que foi sendo construída mediante pesquisas científicas desenvolvidas: 1) por dentro do Grupo LEPEL/UEFS na Graduação em Educação Física (UEFS), no estudo intitulado “*CRÍTICA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – BA*”; e 2) por dentro do Grupo LEPEL/FACED/UFBA no II Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (UFBA), no estudo intitulado “*O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: UM DIÁLOGO COM PAULO SERGIO TUMOLO*”. Esse destaque é importante, devido ao fato desta nossa atual proposta de trabalho, ser também o desdobramento desses estudos anteriores, ambos orientados pelo Prof^o. Dr^o Cláudio de Lira Santos Júnior.

especializada, e mais especificamente nas proposições pedagógicas da Educação Física, *um ponto de apoio para superar os problemas encontrados na nossa intervenção pedagógica*, na difícil realidade da escola pública do nordeste do Brasil. De forma que a nossa “reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar” (FRIGOTTO, 2008, p. 81) as bases materiais sobre as quais se ergue a escola capitalista.

Mas, no âmbito da educação, os problemas que tem nos interessado **investigar** são, (i) os referentes ao objetivo final da educação, a saber, *a formação de seres humanos*, e em especial (ii) *a função social da escola capitalista e as proposições pedagógicas da Educação Física* que influenciam a intervenção pedagógica dos professores, no sentido da orientação no processo de organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula. De forma que dependendo da *concepção de formação* (educação) e do *projeto histórico*⁷ que fundamenta a proposição pedagógica elegida pelo professor, esta irá apontar o processo de formação dos seres humanos para uma determinada direção: a *formação unilateral* (fragmentada, alienada) essencial para a manutenção do projeto histórico capitalista **ou** a *formação omnilateral* que por ter limitações em se desenvolver na sociedade edificada sob a propriedade privada dos meios de produção da existência, aponta como pressuposto fundamental para a consolidação dessa proposta de formação humana, a necessidade da superação/transição do atual projeto histórico – capitalista, para o projeto histórico socialista.

No entanto, esses problemas que no capitalismo se expressam na realidade da escola pública, “só assumem um sentido vital e altamente dramático para a existência humana” (SAVIANI, 2004, p.10), quando os analisamos levando em consideração a categoria **modo de produção**⁸, o que significa dizer, quando levamos em consideração “o modo como é produzido o próprio ser dos homens” (SAVIANI, 2009, p.110). Pois, é apenas mediante o estudo histórico dos diferentes modos de produção (o comunismo primitivo, o asiático, o

⁷ Para Freitas (1987) um projeto histórico “enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que devemos colocar em prática para a sua consecução. Implica uma “cosmovisão”, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos” (FREITAS, 1987, p.123).

⁸ Saviani em entrevista que faz parte do conjunto dos textos que compõe a Revista Germinal, N° 1, Ano 2009, que tem como temática central o debate sobre a categoria modo de produção e a educação, afirma que “o princípio fundamental inerente ao conceito de modo de produção é que aquilo que os homens são decorre diretamente do modo como eles produzem sua existência. Em conseqüência, o modo de produção determina todas as manifestações da existência humana, desde as formas de produção dos bens materiais destinados ao consumo e a troca, até as formas de consciência. Portanto, a forma de manifestação da educação também vai variar de maneira correspondente à variação do conceito de modo de produção. Assim, a educação vigente no comunismo primitivo terá características diversas a aquela produzida no modo de produção asiático, antigo, feudal ou no modo burguês moderno, isto é, capitalista” (SAVIANI, 2009, p. 111).

escravismo antigo, o feudal e o burguês moderno), e da forma como nesses distintos modos de produção o homem foi desenvolvendo o processo de formação (educação) das futuras gerações, que podemos entender como no modo de produção atual, o burguês moderno ou capitalista em crise, o embate travado entre a concepção da formação unilateral e a concepção da formação omnilateral no âmbito da educação, tem se configurado como a expressão da luta de classes no interior da escola capitalista.

Neste sentido, a partir dos requisitos da noção de reflexão que perseguimos nessa proposta de trabalho, a saber: ser radical, rigorosa e de conjunto, foram elaboradas em meio às contradições e com sucessivas aproximações do nosso objeto as seguintes **perguntas científicas**:

1) A pergunta mais **geral** sobre a teoria pedagógica hegemônica – a pedagogia do capital, já respondida pelo coletivo da Lucia Neves exposta na obra “A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso”. Qual é a concepção de formação e de projeto histórico sustentada pela teoria pedagógica hegemônica – a pedagogia do capital?

2) As perguntas **específicas** sobre as proposições pedagógicas da Educação Física, ainda não respondidas a partir da análise crítica marxista. Existe uma pedagogia da Educação Física? Como está sendo construída? Quais seus fundamentos? Qual a concepção de formação e projeto histórico que embasam as proposições pedagógicas da Educação Física no Brasil?

Sendo assim, nas proposições pedagógicas da Educação Física nos interessa investigar/demonstrar, a relação entre a concepção de formação que embasam essas teorias, o trato com o conhecimento e os respectivos projetos históricos antagônicos, defendidos pelas classes sociais fundamentais na luta de classes. Uma vez que a disputa no interior da escola entre as diferentes proposições pedagógicas da Educação Física é a expressão particular da luta mais geral que é travada entre as classes sociais pela manutenção ou derrocada do capitalismo (SANTOS JÚNIOR, 2009). Luta que é travada também em outros espaços de disputa como a fábrica, contudo, com mediações diferentes.

Desta forma, como a mediação entre os projetos históricos e a escola é feita pelas teorias educacionais e pedagógicas, uma vez que os projetos históricos embasam essas teorias, as quais por sua vez orientam à direção da formação das futuras gerações no âmbito da escola, impõe-se a necessidade de **investigar cientificamente** no campo da Educação Física: *que concepção de formação e de projeto histórico é defendida nas proposições pedagógicas da Educação Física, que dão sustentação a proposta de formação das futuras gerações na escola capitalista?* Uma vez que urge no presente momento histórico de crise estrutural do capital, a necessidade de construir uma proposta de educação (formação) para além do capital

(MÉSZÁROS, 2005). Em outros termos, uma proposta educacional para além da formação unilateral.

As **hipóteses** de trabalho levantadas a partir do problema de pesquisa foram:

1) *Prevalece* nas proposições pedagógicas da Educação Física brasileira a defesa da concepção da formação unilateral (fragmentada), enquanto a concepção de formação que orienta o processo de formação das futuras gerações no interior das escolas brasileiras;

2) As proposições pedagógicas na Educação Física com maior grau de desenvolvimento teórico não tratam dos *nexos e relações* entre teoria pedagógica e projeto histórico.

Nesse sentido, o **objetivo principal** deste estudo se localiza no esforço de contribuir no processo de construção/consolidação da teoria pedagógica como categorias da prática e como elemento fundamental a formação omnilateral, que se expressa na Educação Física na metodologia CRÍTICO-SUPERADORA.⁹

Sendo assim, um dos nossos **objetivos específicos** é a crítica rigorosa das proposições pedagógicas da Educação Física que dão sustentação ao trabalho pedagógico do professor na escola capitalista, que defendem para a formação das futuras gerações a concepção da formação unilateral (fragmentada).

Ao longo da história da Educação Física no Brasil é possível destacar segundo Taffarel (2009) dois períodos importantes para o que a autora identifica como “as tentativas de sistematizar as teorias da educação física”, um *primeiro período* marcado pela contribuição da obra de Inezil Penna Marinho entre as décadas de 40 e 50 do século passado e, um *segundo período* (década de 80) onde vão ter origem outras tentativas de sistematizações teóricas, dentre as quais a autora destaca dois grandes campos: i) *o campo* que levava em consideração para a elaboração da teoria da educação física as *teorias epistemológicas* e que partiam da

⁹ A perspectiva Crítico-Superadora, exposta no livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, atualmente vem sendo desenvolvida e defendida por ESCOBAR E TAFFAREL. Segundo Escobar, “a Pedagogia Crítico-Superadora subjaz o projeto histórico marxista, projeto que (...) deve ser considerado de modo orgânico no contexto de uma rigorosa crítica às relações sociais próprias do modo de produção capitalista. A partir dessa proposição, uma educação “transformadora” pode ser tida como tal, somente, quando profundamente ligada a um projeto revolucionário de sociedade que, em consideração a realidade atual, reconheça a luta de classes como instância de superação das estruturas sociais e tenha na classe operária a base de suas transformações. Como revolucionária, essa educação só pode ser vinculada a uma Pedagogia claramente socialista que se alicerça no materialismo histórico dialético e no marxismo como concepção de homem e de história comprometidos com a práxis revolucionária. Em conseqüência, a “Pedagogia Crítico-Superadora” é uma Pedagogia que assume clara e explicitamente o projeto histórico socialista. Essa Pedagogia expressa seu nível qualitativamente diferente numa teoria educacional que discute as relações entre educação e sociedade e o tipo de homem que se quer formar, *Homem* que vive numa dada sociedade num dado momento histórico determinado por uma configuração social e por um desenvolvimento material concreto e, por isso, com determinadas e específicas exigências no plano educativo. Ela se concretiza na sala de aula a partir de uma teoria pedagógica - norte pedagógico-didático - que constrói a partir de categorias da própria prática docente”. (ESCOBAR, 1995, p. 92-93).

definição dos objetos investigativos para fundamentar suas proposições teóricas; e ii) *o campo* que buscava apoio nas *teorias educacionais* e principalmente nos estudos realizados por Dermeval Saviani em seu livro *Escola e Democracia*, para construir a sistematização de propostas de teorias pedagógicas. Neste campo a autora destaca as propostas construídas por Ghiraldelli, Castellani Filho, Taffarel, entre outros (TAFFAREL, 2009, p. 2).

Além de Celi Taffarel, Darido e Rangel (2008) também fazem uma sistematização das principais “abordagens pedagógicas da Educação Física escolar”, sobretudo, aquelas que foram elaboradas a partir do final da década 70 e durante a década de 80 do século passado, “em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologista” da Educação Física. Segundo as autoras, esses “novos movimentos da Educação Física escolar”, foram inspirados pelo “momento histórico social por que passaram o País, a Educação e a Educação Física”. Sendo assim, para as autoras as principais concepções que coexistem atualmente na área da Educação Física são: “Humanista, Fenomenológica, Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos, Cultural, Desenvolvimentista, Intencionista-construtivista, Crítico-superadora, Sistêmica, Crítico-emancipatória, Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/Brasil, 1998), além de outras” (DARIDO e RANGEL, 2008, p. 5 - 6).

Castellani Filho (2002) apresenta uma síntese das principais “Teorias da Educação Física” tomando por base a produção do conhecimento sistematizada em livros e artigos publicados, em sua maioria, a partir da segunda metade dos anos 80. Nesse quadro o autor localiza concepções pedagógicas que, no concernente à questão da *metodologia do ensino*, podem ser agrupadas em *não propositivas* e *propositivas*, onde estão localizadas as *não sistematizadas* e as *sistematizadas*. As *não propositivas* incluem as abordagens: Fenomenológicas (Silvino Santin e Wagner Wey Moreira); Sociológica (Mauro Betti) e Cultural (Jocimar Daólio). Essas abordagens discutem a Educação Física escolar sem estabelecerem metodologias para o seu ensino. Nas *propositivas não sistematizadas* estão incluídas as abordagens: Desenvolvimentista (Go Tani); Construtivista (João Batista Freire); Crítico-Emancipatória (Elenor Kunz) e uma nova abordagem originária da Cultural, recém-batizada de Plural (Jocimar Daólio). Essas concepções apontam para uma configuração da Educação Física escolar, mas não a sistematizam metodologicamente. Nas *propositivas sistematizadas* temos a concepção da Aptidão Física (Guedes & Guedes) e a Crítico-Superadora (Coletivo de Autores).

Neste sentido, devido ao número de sistematizações de propostas da Educação Física escolar que foram historicamente construídas, impõe-se um problema concreto diante do tempo que dispomos para realizar nossas análises, o fato de não poder trabalhar com todas as

proposições pedagógicas. Para realizar a seleção das proposições pedagógicas da Educação Física que foi objeto de análise crítica, adotou-se os seguintes critérios: i) analisar as proposições pedagógicas presentes em livros e artigos publicados que tratam explicitamente da pedagogia da Educação Física; ii) analisar as proposições pedagógicas mais citadas e referenciadas na área da Educação Física, em outros termos, as mais relevantes no período em que foram propostas, ao final da década de 1980, em função dos debates percebidos em eventos científicos, seus registros em anais, e a análise de periódicos específicos e concursos públicos na área (DARIDO e RANGEL, 2008).

As proposições pedagógicas da Educação Física selecionadas para a análise foram: a **desenvolvimentista** (Go Tani); **promoção da saúde** (Guedes & Guedes); **construtivista** (João Batista Freire); **crítico-emancipatória** (Elenor Kunz) e a **crítico-superadora** (Coletivo de Autores).

O ponto de partida para a realização do trabalho investigativo neste estudo foi a defesa do materialismo histórico dialético enquanto teoria do conhecimento ou gnosiologia, ou seja, “uma teoria que deve encarar o seu objeto do ponto de vista histórico, estudando e generalizando a origem do conhecimento, a passagem da ‘ignorância’ ao conhecimento” (LENIN, 2003, p. 18). Sendo assim, buscou-se investigar o desenvolvimento do nosso objeto de estudo, as proposições pedagógicas da Educação Física, a partir da apreensão leniniana da dialética materialista histórica enquanto “doutrina da evolução”:

Trata-se de uma evolução que parece reproduzir os estágios já conhecidos, mas sob uma outra forma, num grau mais elevado (‘negação da negação’); uma evolução por assim dizer em espiral e não em linha reta; uma evolução por saltos, catástrofes, revoluções ‘soluções de continuidade’, ruptura; a transformação da quantidade e qualidade, os impulsos internos do desenvolvimento, provocados pelas contradições, o embate de forças e tendências diversas, agindo sobre um determinado corpo, no quadro de um dado fenômeno, no seio de uma dada sociedade; a interdependência e a estreita ligação, indissolúvel, de ‘todos’ os aspectos de cada fenômeno (e nesses aspectos, a história sem cessar faz aparecer novos aspectos), ligação que determina o processo universal do movimento, regido por leis (ibid., p. 18-19).

Para tanto, recorreremos compulsoriamente da abstração, para re-produzir intelectualmente o processo de construção das proposições pedagógicas da Educação Física para captar o seu movimento, avançando do empírico (as proposições pedagógicas que tratam explicitamente da pedagogia da Educação Física), apreendendo as suas relações com outros conjuntos empíricos (fatos), pesquisando a sua gênese histórica e o seu desenvolvimento

interno, reconstruindo no plano do pensamento, todo esse processo de construção. Por fim, por aproximações sucessivas, voltou-se ao ponto de partida, as proposições pedagógicas da Educação Física, que só a partir desse movimento mostram-se produtos de relações históricas crescentemente complexas e mediatizadas (teoria educacional), podendo ser contextualizados de modo concreto e inseridos no movimento macroscópico (luta de classes) que os engendrou e de que são indicadores (NETTO, 2010, p. 75-76).

As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Essas bases são pois verificáveis por via puramente empírica (MARX e ENGELS, 2002, p. 10).

Esses passos metodológicos que perseguimos se circunscreve no âmbito da tradição do pensamento marxista, defendido por Kosik (2002) como o método da ascensão do abstrato ao concreto:

O método de ascensão do abstrato ao concreto é um método do pensamento [...] é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto [...] é um movimento no pensamento e do pensamento [...] é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. 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*. (KOSIK, 2002, p.36-37)

Contudo, é importante destacar que essa compreensão da dialética materialista histórica enquanto *método de análise*, ou seja, um método que permite uma apreensão radical da realidade, constitui apenas uma das três dimensões de uma mesma **unidade** o materialismo histórico dialético. As outras duas dimensões são: a dialética enquanto *uma postura*, ou *concepção de mundo* implícita a essa teoria e enquanto *práxis*, na busca da transformação e de novas sínteses no âmbito do conhecimento e da realidade histórica (FRIGOTTO, 2008, p. 73).

Para a realização do trabalho investigativo optou-se por seguir os passos indicados por Kosik (2002) para o desenvolvimento de uma pesquisa, o qual é composto de três graus:

- 1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes aplicáveis, disponíveis;
- 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material;
- 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação das varias formas de desenvolvimento (KOSIK, 2002, p. 37).

Realizamos uma pesquisa bibliográfica, se utilizando da análise de documentos como técnica de pesquisa. Segundo Marconi (1999), esse tipo de pesquisa abrange toda produção bibliográfica já tornada pública relacionada ao tema de estudo, desde publicações avulsas, livros, boletins, revistas, pesquisas, monografias, teses etc., até meios de comunicação orais: como gravações em fitas magnéticas e/ou meios digitais.

Para a realização da análise das mensagens escritas (documentos) que compuseram nosso material empírico utilizamos as orientações sugeridas por Triviños (2009, p. 73-74) para o desenvolvimento de uma pesquisa na perspectiva dialética. Inicialmente na etapa de “*contemplação viva’ do fenômeno (sensações, percepções, representações)*” realizamos a primeira reunião de materiais, de informações, análises de livros e artigos científicos que tratam explicitamente da pedagogia da Educação Física, em especial as publicações que realizavam uma análise crítica dessas proposições pedagógicas (TAFFAREL 2009a; ESCOBAR, 2009; SILVA, 2009; SILVA, 2009; PEREIRA & PEIXOTO, 2009 e SANTOS JÚNIOR, 2009). Em seguida, na etapa de “*análise do fenômeno*”, elaboramos os critérios de seleção das proposições pedagógicas da Educação Física que foram analisadas, bem como foi elaborado e aplicado o instrumento de análise, realizada por meio do método da análise de conteúdo (BARDIN, 2009; TRIVIÑOS, 2009). Utilizando-se da técnica da análise temática (BARDIN, 2009; MINAYO, 2008), foram sendo elaborados no decorrer da análise dos materiais empíricos quadros de referências (sínteses), nos quais estão os dados extraídos desse material, como se pode verificar nos apêndices. Por fim, com os dados organizados buscamos identificar os aspectos essenciais das proposições pedagógicas da Educação Física e as tendências em desenvolvimento nessas teorias, buscando elaborar uma síntese, o que está exposto ao longo do texto.

No desenvolvimento do trabalho com o material empírico, utilizamos procedimentos aproximados aos da técnica de análise de conteúdo, conforme apresentado por Bardin (2009) de uma forma mais geral e por Triviños (2009, p.161-162) e Minayo (2008) de uma maneira mais específica, sobretudo, dando destaque às pesquisas circunscritas no âmbito das pesquisas qualitativas. Por análise de conteúdo entendemos:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

Em traços gerais os procedimentos adotados ao longo do trabalho podem ser descritos em três etapas (TRIVIÑOS, 2009, p. 161-162):

1. A leitura geral de todo o material “leitura flutuante”, **a pré-análise**, nos permitiu: i) formular os objetivos gerais da pesquisa; ii) a elaboração das hipóteses; e iii) determinar o *corpus* (material empírico) da investigação¹⁰, sob o qual fixamos a noção atenção ao longo da pesquisa;
2. A construção de quadros de referência, a partir do estudo aprofundado do material empírico (*corpus* da investigação), orientados pelas hipóteses e pelo nosso referencial teórico (o materialismo histórico dialético) e a sua expressão no campo da teoria educacional (a pedagogia socialista). Nessa etapa da **descrição analítica**¹¹, avançou-se na busca de sínteses coincidentes e divergentes de idéias, ou na expressão de concepções “neutras”, isto é, que não estejam especificamente unidas a alguma teoria. É importante destacar que esta fase do método de análise de conteúdo tem seu início já na primeira etapa do método, na pré-análise;
3. Na fase de **interpretação referencial**¹², a partir da reflexão já iniciada na etapa de pré-análise, buscou-se estabelecer relações entre as proposições pedagógicas da Educação Física e a concepção de formação e de projeto histórico, subjacentes a pedagogia hegemônica – a pedagogia do capital, colocando-os em confronto com a concepção de formação e de projeto histórico defendidos explicitamente pela pedagogia socialista, para construir/defender uma proposta de teoria pedagógica elaborada a partir dos interesses imediatos, mediatos e históricos da classe trabalhadora e edificada sobre a defesa da concepção da formação omnilateral enquanto objetivo consciente possível de ser assumido já no modo de produção capitalista, mas só possível de ser realizado no marco da sociedade sem classes, onde é superada a contradição fundamental do atual modelo social, a contradição capital/trabalho. Para Triviños (2009, p. 162) nesta fase é imprescindível que o pesquisador vá além do *conteúdo manifesto* expresso nos documentos, indo por meio da inferência ao *conteúdo latente* que o material empírico possui buscando estabelecer relações entre estes e os modos

¹⁰ Segundo Minayo (2008) a constituição do corpus deve responder a algumas normas de validade qualitativa: *exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência* (p. 316-317).

¹¹ Bardin (2009, p. 127) e Minayo (2008, p. 317) chamam essa segunda etapa da análise de conteúdo de fase da “exploração do material”.

¹² Bardin (2009, p. 127) e Minayo (2008, p. 318) chamam essa terceira fase da análise de conteúdo de etapa de “tratamento dos resultados e interpretação”.

de relações de produção e as classes sociais e suas formações históricas em determinadas sociedades.

Na realização das análises de conteúdo do material empírico, levamos em consideração tanto os aspectos metodológicos que inserem essa técnica de análise de “mensagens escritas” (ibid., p. 160) na abordagem quantitativa, onde destacamos a *freqüência* com que surgem certas características (categorias) do conteúdo. Bem como os aspectos que inserem essa técnica no horizonte da abordagem qualitativa, de forma que procuramos destacar a *presença* ou a *ausência* de uma dada característica ou de um conjunto de características em determinados fragmentos das mensagens (textos escritos) que foram analisados (BARDIN, 2009, p. 22-23).

No que se refere às técnicas de coleta de dados é importante deixar claro que concordamos com Freitas (2003) para o qual, “na definição de uma determinada forma de trabalho, tem precedência a teoria do conhecimento empregada e não suas técnicas particulares de coleta de dados” (p. 73). Ou, em outros termos, “salientar que qualquer técnica (entrevista, questionário etc.) adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico. E naturalmente, a análise de conteúdo não foge a este enunciado geral” (TRIVIÑOS, 2009, p. 159). Dessa maneira, não faz sentido denominar nossa forma de trabalho de “análise de conteúdo baseada na dialética materialista histórica”.

Mas para a realização do estudo foi imprescindível a definição das categorias, pois são elas “que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferindo sentido, cientificidade, rigor, importância” (KUENZER, 1998, p. 62).

Para a definição das categorias que foram *os fios condutores da investigação, da análise e da exposição*, foi preciso avançar inicialmente nos estudos sobre a teoria pedagógica e sobre o processo de desenvolvimento do homem, ou seja, o processo de formação do homem nos diferentes modos de produção, para identificar no nosso objeto, a sua *determinação mais simples*, para apreender a forma em que o objeto *se manifesta* de forma mais evidente na realidade. Trabalho fundamental que, tornou possível, ao passo que íamos debruçando-nos sobre as proposições pedagógicas da Educação Física, na parte, aprender o todo, de modo que, tanto mais penetrássemos no específico, melhor apreendíamos a totalidade, com a sua teia de relações, descortinando, assim, a concretude jamais plenamente dada, mais sempre “processo de concretização”, móvel, parcial, dinâmico, em permanente reconstrução (ibid., p. 62).

A literatura especializada no campo das investigações científicas já ressalta a necessidade da definição/diferenciação das categorias envolvidas nas diferentes formas de trabalho investigativo. Minayo (2008), por exemplo, partindo de uma classificação do conceito de categoria separa estas entre: *Categorias Analíticas* as que retêm, historicamente, as relações sociais fundamentais, servindo como guias teóricos e balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais; *Categorias Operacionais* que são construídas com finalidade de aproximação ao objeto, permitindo a observação e o trabalho de campo; e *Categorias Empíricas* que são construídas a posteriori, a partir do contato com o material empírico e são saturadas de sentido, logo, chaves para a compreensão teórica da realidade em sua especificidade histórica e em sua diferenciação interna (p. 178-179).

Kuenzer (1998) defende que as categorias, os fios condutores da investigação, da análise e da exposição, devem obedecer à seguinte diferenciação: *Categorias Metodológicas* são as categorias do próprio método, correspondem às leis objetivas, universais que permitem investigar qualquer objeto, em qualquer realidade, estas por sua vez definem a forma da investigação; e as *Categorias de Conteúdo* definidas a partir do objeto e da finalidade da investigação, logo, são específicas em cada pesquisa (p. 63-66).

Optamos pela caracterização das categorias construída por Kuenzer (1998), por entendermos que a proposta defendida pela autora deixa claro como o trabalho com as categorias no campo das pesquisas vinculadas a tradição do materialismo histórico, vai iluminando todos os procedimentos investigativos e expositivos.

Neste sentido, das categorias determinadas pelo materialismo histórico dialético, destacamos as categorias: **totalidade**, **contradição** e **mediação**. Sobretudo, pela importância dessas categorias na teoria social construída por Marx, que é a própria autoconsciência do mundo burguês.

A **categoria de totalidade** é uma das categorias centrais do materialismo histórico dialético, por ser a categoria fundamental da realidade (NETTO, 2010). A totalidade não se identifica meramente com *todos os fatos*: significa, antes “a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 2002, p. 44). Esta categoria mostra como o objeto de pesquisa ao mesmo tempo manifesta e é manifestação das relações sociais e produtivas mais amplas presentes nesta etapa do desenvolvimento produtivo marcado pela globalização da economia, pelas inovações tecnológicas e pelas novas alternativas de gestão, que determinam um novo projeto pedagógico de educação de dirigentes e trabalhadores (KUENZER, 1998, p. 64).

De acordo com Netto (2010, p. 80-81), apenas no âmbito da apreensão da realidade como totalidade é que se revestem de sentido as demais categorias lógico-dialéticas (reflexivas) que a razão teórica elabora, construídas a partir da abstração do movimento real. Bem como é exclusivamente no âmbito da totalidade concreta, que se reveste de sua inteira relevância a categoria sem a qual carecem de efetividade todas as outras categorias do materialismo histórico, trata-se da categoria mediação.

A centralidade da **categoria mediação** reside em que só ela permite viabilizar a dinâmica da totalidade concreta, onde é através do sistema de mediações que o movimento dialético se realiza: os processos ontológicos se desenvolvem, estruturas parciais emergem, se consolidam, entram em colapso, etc., garantida a especificidade da legalidade de seus níveis particulares, etc. É a categoria da mediação que torna possível o movimento de elevação no pensamento do abstrato ao concreto – mais exatamente, garantindo a apreensão da processualidade que os fatos empíricos (abstratos) não sinalizam de forma direta (ibid., p. 82-83).

A **categoria da contradição** ou, mais especificamente a luta dos aspectos e das tendências contrárias próprios da formação material, é considerada pelo materialismo histórico “com a origem do movimento e do desenvolvimento, a impulsão da vida” (CHEPTULIN, 2004, p. 302). Segundo Mao Tse-tung (2009) “em todos os fenômenos, a interdependência e a luta dos aspectos contrários que lhes são próprios determinam a sua vida e animam o seu desenvolvimento. Não há fenômeno que não contenha contradição. Sem contradição o mundo não existiria” (p. 39). E por ser a contradição a origem do movimento Cury (1995) afirma que:

A categoria da contradição é à base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis. A contradição é sinal de que a teoria que a assume leva em conta que ela é o elemento-chave das sociedades. (CURY, 1995, p. 27).

Segundo Mao Tse- Tung (2009) a luta mútua dos elementos em contrários que se contêm nos próprios fenômenos, é a causa do seu movimento, que se apresenta em todo fenômeno em dois estágios: um de *repouso relativo* e um de *modificação evidente*. No estágio de repouso relativo, no seu movimento, o fenômeno, sofre modificações simplesmente

quantitativas, e não qualitativas, manifesta-se num repouso aparente. No estágio de modificação evidente, o fenômeno em seu movimento, a partir das modificações quantitativas que sofreu no primeiro estágio e que nesse segundo estágio já atingiram o ponto máximo, o que provoca uma ruptura na unidade do fenômeno e, em consequência, uma modificação qualitativa; daí a manifestação de uma mudança evidente.

A unidade, a coesão, a união, a harmonia, a equivalência, a estabilidade, a estagnação, o repouso, a continuidade, o equilíbrio, a condensação, a atração etc., que observamos na vida cotidiana, são as manifestações dos fenômenos que se encontram no estágio das modificações quantitativas, enquanto que a ruptura da unidade, a destruição desses estágios de coesão, união, harmonia, equivalência, estabilidade, estagnação, repouso, continuidade, equilíbrio, condensação, atração etc., e a passagem respectiva aos estágios opostos, são as manifestações dos fenômenos que se encontram no estágio das modificações qualitativas, quer dizer, que se transformam passando de um processo a outro. Os fenômenos transformam-se continuamente passando do primeiro ao segundo estágio, e a luta dos contrários, que prossegue nos dois estágios, desemboca na solução da contradição, no segundo (MAO TSE-TUNG, 2009, p. 72-73).

Esse movimento existente em todos os processos dos fenômenos objetivos e no pensamento subjetivo - que é o próprio movimento da totalidade concreta (realidade) e que é um movimento que não tem fim, pois se encerra sempre em uma nova contradição, num nível cada vez mais elevado, ou seja, num grau qualitativamente superior a contradição que a antecedeu - garante a contradição a universalidade e o seu caráter absoluto.

No tocante às categorias de conteúdo, foram evidenciadas neste estudo investigativo as categorias: trabalho, projeto histórico, luta de classes e formação humana que serão desenvolvidas ao longo do texto.

2. FORMAÇÃO HUMANA x MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

O trabalho, as relações sociais de produção se constituem, na concepção materialista da história, nas categorias básicas que definem o homem concreto, histórico, os modos de produção da existência, o pressuposto do conhecimento e o princípio educativo por excelência (FRIGOTTO, 2008, p. 82).

Porque fazer a crítica à concepção de formação e de projeto histórico de sociedade defendido pelas proposições pedagógicas da Educação Física que orientam a direção do processo de formação das futuras gerações nas escolas públicas brasileiras? Qual o problema em a formação das futuras gerações serem orientadas por essas concepções? Para elucidar essas questões uma tarefa que me parece imprescindível, é realizar uma *investigação sobre a pessoa humana e sobre a perspectiva do seu desenvolvimento*. Isso se torna necessário, sobretudo, para explicitar a única perspectiva de formação do homem possível no modo de produção capitalista, a perspectiva da formação unilateral, e como a partir da crítica a essa perspectiva de desenvolvimento do homem, vai se contrapondo e se constituindo outra perspectiva de desenvolvimento do homem, a perspectiva da formação omnilateral, que se realiza sobre a base do trabalho enquanto atividade vital humana, portanto exige como pressuposto a superação da propriedade privada e da divisão social do trabalho, base material que determinam a fragmentação do trabalho humano entre trabalho intelectual e trabalho material, logo o desenvolvimento unilateral dos homens.

Essa investigação sobre a pessoa humana e sobre a perspectiva de seu desenvolvimento no seio da sociedade de classes vai demonstrar como a concepção da formação unilateral se configura como a base fundamental da concepção hegemônica de educação, a concepção burguesa, sendo assim, a base sobre a qual também se configuram na atualidade as proposições pedagógicas da Educação Física em quase sua totalidade, uma vez que tais proposições pedagógicas no momento da sua elaboração não defendem a outra concepção de formação humana possível, a concepção da formação omnilateral, já que para fazerem tal opção política necessitariam partir de uma explicação científica e ontológica do processo de desenvolvimento do homem, bem como de um projeto histórico claro (o socialista) que tivesse como horizonte histórico a necessidade da luta pela superação do modo

de produção capitalista, já que sobre esse modo de produção o homem se desenvolve de uma forma limitada.

A limitação do desenvolvimento do homem, ou seja, a impossibilidade da sua formação em todas as suas potencialidades – devido ao caráter fragmentado, alienado que assume a sua atividade vital, o trabalho, com a divisão social do trabalho –, já seria suficiente para justificar a necessidade da organização da luta revolucionária pela superação do atual modo de produção, o burguês moderno. Entretanto, se soma a essa contradição, uma contradição mais grave, o fato do modo de produção capitalista ter colocado no horizonte histórico da humanidade, a destruição total da natureza, ou seja, o corpo inorgânico do homem, o que implica: a extinção do homem enquanto espécie.

Inicialmente é preciso frisar que, para explicitar a nossa compreensão acerca do processo histórico de desenvolvimento do homem, não levamos em consideração as explicações que defendem a idéia de uma origem espiritual, divina do homem, pois admitir tal teoria é colocarmo-nos fora da possibilidade de explicarmos cientificamente esse processo de evolução do homem. Pelo contrário partimos da constatação de que “o homem é um ser de natureza *social*, que tudo que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 279).

Engels (1990) partindo dos conhecimentos acumulados da economia política e dos estudos realizados por Charles Darwin sistematizados na obra “A Origem das Espécies”, nos oferece uma explicação científica de como se processou ao longo da história o surgimento biológico da espécie humana, entendido enquanto o processo de hominização do homem, que aparece em cena devido às modificações da constituição anatômica que foi sofrendo uma raça de macacos antropomorfos. De acordo com Engels, essas modificações na constituição anatômica – como o desenvolvimento: da mão, do órgão vocal, do cérebro e seus órgãos sensoriais em conjunto – foram produtos da atividade especial que esses antepassados do homem começavam a desenvolver como meio para transformar a natureza para satisfazer as suas necessidades de existência, **o trabalho**.

Para Engels (1990) no processo de desenvolvimento do homem é possível falar em trabalho no sentido exato do termo. A partir do momento que começam a se desenvolver os primeiros instrumentos elaborados, fabricados pelo homem. A constatação desse fato é de uma importância fundamental, pois ele demarca com sua devida precisão, o momento da história em que o homem começa a se distinguir dos demais animais.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* 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, 2002, p. 10-11).

O processo de hominização do homem é descrito por Engels (1990) a partir do desenvolvimento dos seguintes processos: i) a adoção de uma posição ereta para caminhar, justificada, pelas diferentes funções atribuídas às mãos e aos pés dos antepassados do homem, funções que foram surgindo em decorrência das necessidades **do trabalho** e que foram sendo adaptadas às mãos e aos pés do macaco e transmitidas pela via hereditária aos descendentes desses antepassados dos homens; ii) a consolidação dos laços societários dos antepassados dos homens, possível devido ao desenvolvimento da linguagem (palavra articulada) “a partir **do trabalho**, e pelo **o trabalho**” (p. 24); iii) a transformação gradual do cérebro do macaco em cérebro humano, processo em que atuaram diretamente **o trabalho** e a palavra articulada (linguagem), o que implicou no desenvolvimento dos instrumentos imediatos do cérebro: os seus órgãos sensoriais (audição, visão, olfato, tato, etc.); e iv) a atuação do cérebro desenvolvido e dos sentidos a seu serviço sobre **o trabalho** e a **palavra** imprimindo-lhes um processo evolutivo maior (p. 20-26).

Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo mas na sociedade como um todo, os homens foram se desenvolvendo cada vez mais, tornando-se capazes de executar operações complexas e alcançar objetivos mais elevados. O próprio trabalho foi se diversificando aperfeiçoando-se a cada geração e estendendo-se a novas atividades (ENGELS, 1990, p. 29 -30).

Essa contribuição de Engels (1990) sobre o processo de desenvolvimento do homem tem vários limites, impostos em sua maioria pela própria não existência de estudos dessa natureza no momento em que esta síntese foi elaborada. Mais um dos limites desse texto, datado, é o fato do mesmo não deixar claro como se desenvolvia o processo de **humanização** do homem – até porque esse não era o objetivo do texto, e sim discutir “o papel que o trabalho exerceu na evolução inicial do homem” (p. 30). O que Engels neste texto, é descrever/explicar o processo de **hominização** do homem, que é a sua passagem do macaco ao homem. Demonstrando como o desenvolvimento do homem diferentemente do desenvolvimento dos animais estava e está submetido não a leis da biologia (transmissão hereditária), mas a leis sócio-históricas (trabalho).

As explicações científicas mais contemporâneas sobre o desenvolvimento do homem (LEONTIEV, 2004) que partem e aprofundam os estudos realizados por Engels (1990), destacam que para se compreender esse processo complexo em sua totalidade, é importante destacar o papel que tiveram em cada momento desse desenvolvimento a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, às *leis biológicas*, em virtude das quais os órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; e em segundo lugar, às *leis sócio-históricas* – que regiam (regem) o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra.

Leontiev (2004) a partir da contribuição da paleantropologia destaca os **três estágios** que compreendem esse longo processo da passagem dos animais ao homem, destacando a influência que tiveram as leis biológicas e as leis sócio-históricas em cada estágio do desenvolvimento do homem:

O primeiro estágio é o da *preparação* biológica do homem. Começa no fim do terciário e prossegue no início do quaternário. Os seus representantes, chamados de australopitecos, eram animais que levavam uma vida gregária; conheciam a posição vertical e serviam-se de utensílios rudimentares, não trabalhados; é verossímil que possuísem meios extremamente primitivos para comunicar entre si. Neste estágio reinavam ainda sem partilha as leis da biologia. **O segundo estágio** que comporta uma série de grandes etapas pode distinguir-se como o da *passagem* ao homem. Vai desde o aparecimento do pitecantropo à época do homem de Neanderthal inclusive. Este estágio é marcado pelo início da fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas, ainda embrionárias, de *trabalho* e de *sociedade*. A formação do homem estava ainda submetida, nesse estágio, as leis biológicas, quer dizer que ela continuava a traduzir-se por alterações anatômicas, transmitidas de geração em geração pela hereditariedade. Mais ao mesmo tempo elementos novos apareciam no seu desenvolvimento. Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos de linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. [...] a formação do homem passa ainda por um **terceiro estágio**, onde o papel respectivo do biológico e do social na natureza do homem sofreu uma nova mudança. É o estágio do **aparecimento do tipo do homem atual** – o *Homo Sapiens*. Ele constitui a etapa essencial, a viragem. É o momento com efeito que a evolução o homem se liberta totalmente da sua dependência para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade. *Apenas* as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem (LEONTIEV, 2004, p. 280-281).

Desta passagem da obra citada, é possível constatar que tanto as leis biológicas como as leis sócio-históricas tiveram um papel decisivo no processo de surgimento e de desenvolvimento do homem. Foram essas leis que garantiram a transmissão das aquisições da

evolução do homem de geração para geração, permitindo assim a continuidade desse processo de desenvolvimento do homem. Aquisições que ganham outro patamar de desenvolvimento quando surge entre os antepassados dos homens a atividade produtiva e criativa, em uma palavra: o trabalho. Contudo, é importante destacar que em determinado momento da evolução do homem este processo deixa de desenvolver-se unicamente pela influência das leis da biologia, passando a ser regido por leis sócio-históricas, leis que são determinadas pela forma como os homens produzem a sua existência em uma sociedade humana organizada na base do trabalho.

A maneira como os homens produzem a sua 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 o único ponto de vista, ou seja, enquanto reprodução da existência física dos indivíduos, uma maneira determinada de manifestar 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 com o *que* eles produzem quanto com a maneira *como* produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX e ENGELS, 2002, p. 11).

A contribuição de Leontiev (2004) para a construção de uma explicação científica para o processo de desenvolvimento do homem se insere justamente nesse terceiro estágio da evolução humana, quando o desenvolvimento do homem passa a ser determinado pelas leis sócio-históricas. As suas investigações elucidam como a partir desse estágio a evolução do homem se produziu, ou seja, como foi possível efetivar o processo de **humanização** do homem ou, de “apropriação do gênero humano”.

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humana pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer as suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim (DUARTE, 1999, p. 31-32).

Para Leontiev (2004) o processo de desenvolvimento do homem foi possível porque a própria atividade humana fundamental do homem, o trabalho, **criou** a forma particular de **fixação** e de **transmissão** às gerações seguintes das aquisições adquiridas no processo de

evolução, essas aquisições fixam-se agora nos fenômenos externos da cultura material e imaterial. A partir desse momento do processo evolutivo do homem, para que o desenvolvimento do homem ocorresse foi (é) necessário que às gerações seguintes fossem transmitidas a cultura material e imaterial produzidas pelo trabalho das gerações precedentes, objetivações humanas que constituem o próprio gênero do homem. Assim, para que as novas gerações fossem desenvolvendo as aptidões especificamente humanas, essas tinham (tem) que se **apropriar** dos objetos e dos fenômenos da cultura criados pelas gerações precedentes. Pois são nesses fenômenos da cultura, produtos (materiais, intelectuais, ideais) do trabalho que se cristalizam as aptidões, os conhecimentos e o saber-fazer do homem.

As aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um **processo de apropriação da cultura** criada pelas gerações precedentes. [...]

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Para Leontiev (2004) esse processo de formação das faculdades específicas do homem que se dá pela apropriação do mundo exterior objetivo (a indústria, a ciência e a arte), que é o resultado do acúmulo produzido pela experiência sócio-histórica da humanidade, *consiste* em ser sempre um processo ativo do ponto de vista do homem, segundo o qual “para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (ibid., p. 286).

Segundo Leontiev o processo ativo de apropriação ou de “aquisição” dos fenômenos no mundo da cultura é o mesmo tanto para os fenômenos da cultura material (objetos, instrumentos, etc.) como para os fenômenos da cultura intelectual (linguagem, etc.). No que tange a apropriação dos bens da cultura material, a aquisição, para o homem, *consiste em se apropriar das operações motoras que neles estão incorporadas*. Já no que se refere aos fenômenos da cultura intelectual, como é o caso da linguagem, a aquisição *não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações das palavras que são fixadas historicamente nas suas significações*. Em síntese, o resultado desse processo de apropriação ou de “aquisição” dos fenômenos do mundo exterior objetivo (mundo da cultura) é, portanto, *criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas*. Neste sentido, a assimilação no homem é

um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana (ibid., p. 288).

Contudo, é importante destacar, para que esse processo de apropriação dos fenômenos da cultura material e imaterial se efetive é necessário que esse processo de aquisição seja mediado por outros seres humanos por meio da comunicação, a qual, para Leontiev “é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade” (ibid., p. 290).

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante **através de outros homens**, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação* (ibid., p. 290).

Leontiev destaca que independente da forma assumida pela educação no desenvolvimento da sociedade humana – desde a forma mais simples “imitação dos atos do meio” passando a formas mais complexas e especializadas como “o ensino e a educação escolares”, ou até a “formação autodidata” -, o fundamental é perceber que esse processo de educação, deve *sempre* ocorrer para que seja garantida a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade as gerações seguintes, uma vez que, não ocorrendo esse processo (a educação) a transmissão dos bens da cultura material e imaterial produzidos pelo trabalho humano, seria impossível, e conseqüentemente não seria possível a continuidade do processo histórico.

A constatação desse fato tornou possível a Leontiev fazer a seguinte afirmação: “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (ibid., p. 291).

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico (FRIGOTTO, 2003, p. 31-32).

Sendo assim, para entender a perspectiva de desenvolvimento que assume a formação do homem no seio da sociedade de classes ou, mais precisamente entender a perspectiva que assume a formação humana no modo de produção capitalista, uma tarefa fundamental é

entender como os homens têm **acessado** ao longo da história da sociedade – nos diferentes modos de produção - os resultados do desenvolvimento sócio-histórico, ou seja, os bens materiais e imateriais da cultura humana.

É importante destacar que esse processo de formação do homem, historicamente vem se desenvolvendo no seio das relações sociais de produção. E, nos modos de produção onde o conjunto dos homens apresenta-se dividido em classes sociais, o acesso do homem ao patrimônio cultural construído ao longo da história pela humanidade é determinado pelo lugar que este homem ocupa no seio das relações sociais de produção.

A compreensão do processo de formação humana no seio das diferentes relações sociais construídas historicamente pelos homens se faz necessário para explicitar o que, de fato, determina o desenvolvimento tão diferente apresentados pelos homens na atualidade. Partimos da compreensão de que os diferentes desenvolvimentos apresentados pelos homens não são em virtude das suas diferenças biológicas naturais (cor da pele, da forma dos olhos, etc.). Entendemos, que essa diferença de desenvolvimento entre os homens “é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico” (LEONTIEV, 2004, p. 293).

Nas sociedades primitivas, isto é, anteriores a propriedade privada e a divisão social do trabalho, o acesso dos homens aos bens culturais materiais e intelectuais produzidos pela atividade produtiva do homem eram ilimitados, pois os produtos do trabalho não eram separados de quem os produzia. A educação, ou seja, o processo de transmissão das aquisições humanas se realizava no próprio ato de produção das aquisições:

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar, trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

[...] Os homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educavam e educavam as novas gerações. Prevalencia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. (SAVIANI, 2006, p. 4).

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão social do trabalho e, daí, a propriedade privada da terra, o que provocou uma nova situação no processo de formação do homem, que passa a se desenvolver de maneira parcial (fragmentada), isso porque o acesso do homem ao patrimônio cultural da humanidade começa a ser restringido a apenas uma das dimensões da produção cultural humana: os bens materiais ou os bens intelectuais produzidos pela atividade criativa e produtiva.

Segundo Leontiev (2004, p. 294) a divisão social do trabalho implica em conseqüências marcantes para o processo de desenvolvimento do homem, são elas:

- Transformar o produto do trabalho num objeto destinado à troca, o que modifica radicalmente o luro (as qualidades) do produtor do produto que ele fabrica. Se este último continua ser, evidentemente, o resultado da atividade do homem, não é menos verdade que o caráter concreto dessa atividade se apague nele: o produto toma um caráter totalmente impessoal começa a sua vida própria, independente do homem, a sua vida de *mercadoria*;
- Que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separam e pertença a homens diferentes. Assim, enquanto *globalmente* a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo *tomado à parte* estreita-se e empobrece. Essa limitação, este empobrecimento podem tornar-se extremos, sabêmo-lo bem, quando um operário, gasta todas as suas forças para realizar uma operação que tem de repetir milhares de vezes.

A apropriação privada da terra, principal meio de produção da vida, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em conseqüência duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários que detinham a propriedade da terra e a classe dos não-proprietários que por não deterem a propriedade da terra eram colocados para trabalhar. Essa configuração das relações sociais foi à base concreta sobre a qual se constituíram o modo de produção antigo ou escravista, no qual os escravos trabalhavam para garantir a existência deles próprios e a dos seus senhores. Bem como, é a base sobre a qual se configurou também o modo de produção medieval ou feudal (SAVIANI, 2003, 2006).

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduz-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 (SAVIANI, 2006, p. 6).

Essa primeira modalidade de educação destinada à classe proprietária segundo Saviani é a modalidade educativa que deu origem a escola, instituição que se definirá ao longo da história como o espaço destinado a cuidar da formação das futuras gerações. A modalidade de educação defendida pela escola inicialmente não é ainda a forma principal de transmissão da cultura humana, pois essa instituição era restrita a minoria dos homens, aos que pertenciam à classe ociosa, que não necessitava trabalhar para garantir a sua existência, pois vivia da exploração do trabalho dos outros homens pertencentes à classe dos não-proprietários. Nesse momento, a maioria dos homens (não-proprietários) tem sua formação garantida no próprio processo de trabalho, trabalho que “fundava determinadas relações entre os homens através das quais eles construíam a cultura e, assim, instruíam-se e formavam-se como homens” (SAVIANI, 2003, p.95).

Para o presente estudo o fundamental é perceber que, com o surgimento da divisão social do trabalho e da propriedade privada dos meios de produzir a existência, o desenvolvimento do homem assume uma nova perspectiva, pois a formação do homem agora depende da posição que este possui na sociedade, ou seja, depende da posição ocupada na produção pela classe social a qual ele pertence no conjunto das relações sociais. Já não é mais possível aos homens, independentemente da sua classe social, o acesso a totalidade dos bens da cultura material e intelectual, a perspectiva que o desenvolvimento do homem assume a partir desse momento da história é a perspectiva da formação unilateral, que ganha forma com a separação entre instrução intelectual e trabalho, que por sua vez é a expressão da fragmentação do trabalho humano, cindido em: trabalho manual e trabalho intelectual.

Essa separação entre instrução e trabalho se consolida como uma constante da história da educação, fato verificado por Manacorda no estudo intitulado “História da Educação: da antiguidade aos nossos dias”, constante que sempre é reproposta, embora sob formas diferentes e peculiares ao longo da história.

A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre instrução para os poucos e aprendizado do trabalho para muitos, e a definição da instrução “institucionalizada” como *institutio oratória*, isto é, como formação do

governante para a arte da palavra entendida como a arte de governar (o “dizer”, ao qual se associa a arte das armas, que é o “fazer” dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um “charlatão demagogo”, um *meduti*. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem sua expressão literária nas chamadas “sátiras dos ofícios”. Logo, esse processo de inculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma “escola”, destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica (MANACORDA, 2006, p. 356).

Esse afastamento da classe dos não-proprietários (trabalhadores) da cultura intelectual que é consequência direta do processo de alienação econômica, produto do desenvolvimento da divisão social do trabalho e das relações de propriedade privada, é apenas uma das consequências desse processo de alienação. A outra implicação é que a própria cultura não-material é dividida em elementos de duas categorias: uma progressista servindo o desenvolvimento da humanidade e outra que levanta obstáculos a este progresso, se penetra na classe dominada, e que forma o conteúdo declinante das classes reacionárias da sociedade (LEONTIEV, 2004, p. 295).

No modo de produção capitalista marcado pela intensificação da luta de classes¹³, decorrente da propriedade privada dos meios de produção e da divisão social do trabalho, o trabalho apresenta-se fragmentado entre trabalho intelectual e trabalho manual. *É determinante nesse modelo social o desenvolvimento unilateral do homem*, principalmente, devido ao caráter fragmentado e alienado que assume a principal atividade do homem, o trabalho. De acordo com Manacorda:

Exatamente no momento em que a atividade vital humana, do homem como ‘ser genérico’, do gênero humano em seu conjunto, se apresenta dividida e dominada pela espontaneidade, pela naturalidade e pela casualidade, todo o homem, subsumido pela divisão do trabalho aparece unilateral e incompleto. Essa divisão se torna real quando se apresenta como divisão entre o trabalho manual e o trabalho mental, porque aí ‘se da à possibilidade, ou melhor, a realidade de que a atividade espiritual e a material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se apliquem a indivíduos distintos’. (MANACORDA, 1996, p. 46).

Manacorda, neste mesmo estudo, vai destacar que esse fato é comprovado cientificamente por Marx, sobretudo em sua principal obra, “O Capital”, que “através do

¹³ Fazendo uso de uma passagem do Manifesto do Partido Comunista, Lênin (2003) destaca que: “A moderna sociedade burguesa, erguida sobre as ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classes. Não mais fez do que substituir por novas classes, por novas condições de opressão, por novas formas de luta, as dos tempos passados. Entretanto, o caráter distintivo da nossa época, da época burguesa, é o de ter simplificado o antagonismo de classes. A sociedade divide-se cada vez mais em dois vastos campos inimigos, em duas classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado” (p. 23).

estudo histórico-lógico das formas sucessivas da produção moderna”, define a forma especificamente desenvolvida da divisão social do trabalho¹⁴, que determina o desenvolvimento unilateral do homem. Como podemos observar no seguinte fragmento:

Em *O Capital* não encontraremos apenas a divisão do trabalho em geral, como em 1844¹⁵, mas na sua forma especificamente desenvolvida. Ela se define através do estudo histórico-lógico das formas sucessivas da produção moderna: **da cooperação planejada**, que despoja o operário dos limites individuais e desenvolve a faculdade da espécie; **à manufatura**, que, ao reproduzir dentro da oficina a divisão do trabalho existente na sociedade, gera o virtuosismo do operário parcial, a especialização totalmente unilateral, a limitação dos indivíduos a esferas profissionais e particulares; **à grande indústria**, que reproduz de maneira ainda mais monstruosa a divisão do trabalho da manufatura; à sua forma capitalista moderna, onde os operários, enquanto operário coletivo articulado ou corpo produtivo social, não mais são o sujeito dominante, mas são reduzidos a objeto, parcela de um autômato composto de órgãos mecânicos e de órgãos inteligentes, e a ciência como totalmente separada deles. (MANACORDA, 1996, p. 37).

Nosella (2004) através de uma análise histórica da evolução do conceito de trabalho apresenta uma significativa contribuição de como foi se configurando a educação dos trabalhadores ao longo da história a partir da perspectiva (forma) que assume o trabalho humano nos diferentes modos de produção da existência (escravista, feudal, capitalista), análise que permite o mesmo defender a forma que deve assumir o trabalho para que se configure uma pedagogia concreta para garantir a formação humana dos trabalhadores.

A primeira forma do trabalho humano destacada por Nosella (2004) é concepção assumida pelo trabalho no modo de produção escravista e no modo de produção feudal, o *tripalium*, nessa concepção o trabalho é concebido como “estigma fatal ou castigo”, o que significa dizer um “verdadeiro instrumento de tortura”. De acordo com Nosella, o processo educativo congênito desses sistemas consistia:

De um lado, no aprimoramento reiterativo das habilidades das mãos que trabalham e, de outro, na repressão de qualquer movimento de criatividade humana que, por ventura e heresia, teimasse em descolar o corpo do trabalhador desse chão, desta terra ou desta oficina onde o “destino” o fez nascer. Educação era sinônimo de repressão, pois equivalia a cortar qualquer

¹⁴ Segundo Machado (1991), “a separação da produção social em seus grandes ramos (indústria, comércio e agricultura) chama-se divisão do trabalho em geral e o desdobramento desses ramos em novos setores de atividade, divisão do trabalho em particular. O terceiro tipo, que pressupõe um fracionamento ainda maior e que ocorre na oficina, chama-se divisão de trabalho singular ou individualizada” (MACHADO, 1991, p. 24).

¹⁵ Aqui Manacorda, está fazendo referência à outra obra de Marx escrita no ano de 1844, conhecida como Manuscritos Econômico-Filosóficos ou Manuscritos de Paris.

asa dos trabalhadores para que não voassem para longe do “seu” feudo ou do *tripalium* do qual naturalmente faziam parte (NOSELLA, 2004, p. 30-31).

A segunda forma da atividade humana fundamental, o trabalho, que Nosella vai destacar em seu estudo é, o *labor*, que tem sua origem na própria evolução da forma de trabalho hegemônica nos modos de produção precedentes ao modo de produção capitalista. Processo evolutivo garantido pelo desenvolvimento da produção com a criação da máquina a partir do século de XVII. O *labor* libertou o trabalhador do antigo *tripalium*, “isto é, soltou-o desse instrumento de tortura, colocando-o no mercado de trabalho onde poderá dispor de sua força, de seu corpo, como sua propriedade inalienável e livremente comerciá-la com o capitalista, em troca de salário” (ibid., p. 32). O modelo de educação burguês que é correlacionado a essa nova forma de trabalho, assumiu:

A tarefa de aprimorar essa mercadoria “especial”, isto é, a “livre força de trabalho humano”, para os mercados de trabalho. É uma educação que se preocupa com a formação da mão-de-obra no sentido de torná-la mais adequada às novas funções na fábrica e nos serviços modernos. Ao invés de cultivar, o amor ao trabalho que liberta, amor à disciplina, transmite informações básicas de ciências naturais e mecânicas, difunde uma religião natural, negando os fanatismos, defende o espírito laico e o individualismo civil (ibid., p. 33).

A terceira forma do trabalho humano destacada por Nosella constitui-se ainda apenas como uma possibilidade, mais que já é assumida pelo movimento operário a partir do século XIX como um objetivo consciente, é elaborada em contraposição a forma *labor* em vigor no modo de produção capitalista, essa forma radicalmente nova do trabalho humano poderia ser chamado *poiésis*, enquanto ação social, complexa e criativa. Contudo, para que essa possibilidade de trabalho se torne realidade, faz-se necessário a superação do modo de produção que determinou a forma *labor* do trabalho humano, o modo de produção capitalista. De acordo com Nosella “a *poiésis* é, a gigantesca obra da revolução, que visa relacionar a máquina com o homem universal e eliminar a separação entre trabalhadores das mãos e trabalhadores da inteligência” (ibid., p. 37).

Segundo Nosella, para não se tornar uma monótona e aviltante repetição da velha filosofia da educação que encara o trabalhador como mercadoria, a nova reflexão contemporânea sobre a relação trabalho educação necessariamente precisará eleger como referencial básico a nova concepção de trabalho, a *poiésis*.

Neste sentido, para os interlocutores do marxismo no campo educacional, é aqui que entra a questão da concepção da educação politécnica, pois “a noção de politecnia se

encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003b, p. 136). Em que um pressuposto dessa concepção “é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho” (ibid., p. 138).

Sendo assim, pode-se afirmar que a construção da concepção da educação politécnica surgiu da necessidade de se construir - a partir da crítica a essa proposta de formação unilateral imposta pela classe dominante -, outra proposta de formação para as futuras gerações, contra-hegemônica, que possibilitasse ao homem desenvolver-se em todas as suas potencialidades através do acesso à cultura material e imaterial produzida historicamente pelos homens, consolidando assim uma formação omnilateral. Omnilateralidade que é, portanto:

A chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”. (MANACORDA, 1996, p.81).

Neste sentido, como a organização social capitalista tem impossibilitado o desenvolvimento de todas as potencialidades do homem (físicas, mentais, afetivas, lúdicas, etc.), devido à obstrução provocada pelas condições e instituições que alienam o trabalho e o trabalhador, a tarefa histórica é superar a propriedade privada dos meios de produção, já que esta propriedade é o fundamento do trabalho alienado.

2.1. A ATUALIDADE DA CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA, OU A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL

A primeira constatação que me ocorre para discutirmos, nesse início de século XXI, a atualidade da concepção da educação politécnica reside no fato concreto, de essa proposta educacional *nascer necessariamente da crítica da proposta de formação unilateral do homem da sociedade (escola) capitalista*, principalmente com o objetivo de consolidar uma proposta de formação que possibilite a construção de um novo homem. O que me parece ser o caminho

adotado por boa parte dos autores que vem contribuindo na construção da proposta da pedagogia socialista, “pedagogia centrada na idéia do coletivo e vinculada ao movimento mais amplo de transformação social” (CALDART, 2003, p. 8).

A segunda constatação, contudo não menos importante, é o fato de ser essa a única concepção educacional *que defende a proposta do trabalho material socialmente necessário como princípio educativo*, como uma categoria central para o processo de escolarização das futuras gerações, buscando, a partir da sociedade capitalista, superar a concepção burguesa de educação, sobretudo, com o intuito de dar respostas às questões que a educação contemporânea tem que enfrentar, a saber, “como a educação pode contribuir com o processo de transformação revolucionária do capitalismo? Qual a contribuição que a forma escolar de educação pode oferecer neste processo? Quais são os limites dessa contribuição?” (TUMOLO, 2007, p.10).

Sendo assim, para Duarte (2005) a complexidade da tarefa e o tamanho do desafio que devem ser enfrentados pelos educadores marxistas estão expressos nas seguintes questões:

1) é preciso realizar o trabalho de educar as novas gerações tendo como perspectiva a superação do capitalismo, mas sabendo que esse trabalho educativo está sendo realizado em condições objetivas e subjetivas produzidas pela sociedade capitalista contemporânea, ou seja, realizado em meio ao processo de generalização da barbárie; 2) é preciso construir uma pedagogia marxista sabendo, porém, que tal construção não pode ocorrer à margem da luta sociopolítica cujo horizonte é o socialismo o que, nas condições atuais, estabelece para o pensamento pedagógico marxista os mesmos impasses e dificuldades com os quais se depara o movimento socialista no mundo todo; 3) é preciso fazer a crítica às correntes de pensamento integrantes do universo ideológico que dá sustentação às idéias educacionais sintonizadas com a sociedade capitalista contemporânea. (DUARTE, 2005, p. 206).

Nesse sentido, é sobre estas constatações (até aqui levantadas) que iremos desenvolver nossas análises, pois são elas que, a nosso ver, justificam a atualidade da concepção da educação politécnica ou a necessidade de uma educação para além do capital, comprometida com a formação de novas mulheres e novos homens, que tenham claro para si a tarefa de lutar pela superação do capitalismo.

2.1.1. Uma proposta educacional para além do capital surge a partir da crítica da atual proposta de formação unilateral da escola capitalista

A crítica marxista da proposta de formação unilateral do homem na sociedade capitalista parte da compreensão mais ampliada de educação, enquanto o processo de formação humana, que não restringe esse processo de formação unicamente ao âmbito escolar, pois:

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: 'a aprendizagem é a nossa própria vida'. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma pequena parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal. Contudo, os processos acima descritos têm uma enorme importância, não só nos nossos primeiros anos de formação, como durante a nossa vida, quando tanto deve ser reavaliado e trazido a uma unidade coerente, orgânica e viável, sem a qual não poderíamos adquirir uma personalidade, e nos fragmentaríamos em pedaços sem valor, deficientes mesmo a serviço de objetivos sociopolíticos autoritários. (MÉSZÁROS, 2005, p. 53).

Desta forma, essa concepção educacional ampliada busca entender esse processo de formação humana no âmbito das relações sociais em sua totalidade, relações que o homem estabelece com a natureza através do **trabalho** para produzir (garantir) a sua existência e com os outros homens, onde tem que necessariamente se apropriar da **cultura material e espiritual** - produzida historicamente pela humanidade através de sua ação consciente sobre a natureza, o trabalho - para tornar possível o seu processo de humanização.

Segundo Escobar e Taffarel (2008, s/p):

Cada geração assimila todo o conhecimento criado pelas gerações anteriores e desenvolve as aptidões, especificamente humanas, que estão cristalizadas nesse mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Assim se explica que as propriedades e aptidões que caracterizam o homem não são transmitidas como herança biológica, senão que são formadas, ao longo da vida, pela assimilação da cultura criada pelos seus antecessores.

Logo, é possível também afirmar que, se não fosse essa atividade em que o homem desenvolve como meio de satisfazer as suas necessidades vitais, o **trabalho**, seria impossível

ao homem tornar-se homem, ou seja, consolidar o seu processo de humanização, pois “é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos” (SAVIANI, 2005, p. 225).

Essa crítica, também é em si, edificada a partir de uma dada concepção de homem e de mundo, onde se destaca que:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, **isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem**¹⁶. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. (SAVIANI, 2006, p. 4).

A crítica marxista à proposta de formação unilateral defendida pela escola capitalista, enquanto uma instituição social que no presente momento histórico tem o papel de contribuir no processo de formar (educar) as futuras gerações, pode, segundo os interlocutores do marxismo no campo educacional, ser dividida em dois grandes blocos: i) *Crítica às teorias (educacional e pedagógica) que fundamentam a proposta de formação unilateral da escola capitalista*; e como desdobramento da primeira, enfatizando a questão da teoria pedagógica, destaca-se ii) *A crítica à forma como está organizado o trabalho pedagógico na escola capitalista*.

Pois, como afirma Pistrak, para construir uma proposta educacional vinculada aos interesses da classe trabalhadora “é preciso desconfiar e enfrentar ceticamente os antigos valores, todo o ensino deve sofrer uma revisão de valores sob a luz da pedagogia social” (PISTRAK, 2003, p. 24).

Sendo assim, antes de avançarmos, faz-se necessário responder as seguintes indagações: 1) o que é mesmo uma teoria educacional? 2) o que é mesmo uma teoria pedagógica?, ou seja, o que diferencia uma teoria educacional de uma teoria pedagógica?

Para Freitas, enquanto a teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico de sociedade, sendo assim, discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos. A teoria pedagógica¹⁷, por oposição, trata do “trabalho pedagógico”, procura as regularidades subjacentes ao trabalho pedagógico, formulando os

¹⁶ Grifos nossos.

¹⁷ Segundo Freitas (2003, p. 92), o desenvolvimento de uma teoria pedagógica é um projeto tripartite - que deverá envolver a pesquisa com pedagogos, especialistas em disciplinas que dão suporte à pedagogia (filosofia, psicologia, sociologia, entre outras) e metodólogos -, trabalho que será de longa duração e só será possível se construído interdisciplinarmente.

princípios norteadores da prática pedagógica da escola e da sala de aula (FREITAS, 2003, p. 93).

É nesse sentido que o debate sobre a atualidade da concepção da educação politécnica se insere centralmente na disputa travada atualmente pelas teorias educacionais antagônicas (“pedagogias do aprender a aprender”¹⁸ e a pedagogia socialista ou pedagogia marxista¹⁹), que são defendidas, respectivamente, pelas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários, “dominante” e a dos não-proprietários, “trabalhadora”, que compõem a sociedade capitalista. Propostas que estão alicerçadas na seguinte questão: *que homem é necessário formar? Para manter ou edificar/consolidar um determinado projeto histórico.*

Desta forma, Freitas (2003) destaca que:

Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que devemos colocar em prática para a sua consecução. Implica uma “cosmovisão”, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos. (ibid., p.123).

A clareza, com relação ao projeto histórico, faz-se fundamental para a classe trabalhadora, pois no campo da esquerda, ou seja, daqueles que contestam o sistema capitalista, existem diferentes projetos, como o social-democrata, o anarquista, e o socialista ou marxista-leninista, os quais apesar de contestarem o capitalista, definem para alcançar seus objetivos diferentes meios e fins.

É importante afirmar que o projeto histórico que defendemos é o socialista, que segundo Freitas (2003, p. 57):

Assume algumas linhas democráticas: defende o socialismo e, portanto, tem uma plataforma anticapitalista, traçando uma fronteira nítida com a social-democracia, rejeitando-a. Não queremos “humanizar” a exploração do homem pelo homem, queremos acabar com a exploração. Não queremos “reformular” o

¹⁸ “Pedagogias do aprender a aprender” é uma denominação genérica utilizada por Duarte (2005), para identificar a ampla e heterogênea corrente pedagógica sobre a qual ele vem formulando críticas. Dentre as quais, estão inclusas “o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia dos projetos, além, é claro, daquela que historicamente foi à origem das pedagogias do “aprender a aprender”: a pedagogia da escola nova”. (p. 207).

¹⁹ De acordo com Lombardi, a concepção marxista da educação, em linhas gerais, foi ao longo da história gradativamente se configurando e assumindo os seguintes princípios: “eliminação do trabalho das crianças na fábrica; associação entre educação e produção material; educação politécnica que leva a formação do homem omnilateral, abrangendo três aspectos: mental, físico e técnico, adequados as idades das crianças, jovens e adultos; inseparabilidade da educação da política; a articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho, isto é, o trabalho, o estudo e o lazer”. (LOMBARDI, 2005, p. 11-12).

capitalismo, queremos a sua superação por um modelo de produção mais avançado.

Neste sentido, é possível afirmar que este caminho da crítica à proposta de formação unilateral do homem da sociedade capitalista é o que tem sido defendido pelos marxistas ao longo da histórica, ou seja, a luta por uma educação politécnica como um dos caminhos para o processo de construção/consolidação de uma proposta educacional para além do capital; principalmente entre os marxistas que tiveram como centro de suas preocupações o processo de formação das futuras gerações. No entanto, é importante destacar que:

A construção de uma pedagogia marxista deve ser vista como parte de um processo de luta pela superação radical do capitalismo. Não é possível superar plenamente os problemas e as limitações da educação oferecida pela sociedade capitalista, sem a superação dessa sociedade. Da mesma forma, não é possível superar, do ponto de vista teórico, de forma plena, as pedagogias de cunho liberal burguês, sem a superação da realidade social contraditória da qual nasceram essas pedagogias. (DUARTE, 2005, p. 205).

Dessa forma, a necessidade histórica da edificação de uma proposta educacional que seja comprometida com os interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora e, sobretudo, *preocupada com a formação de um novo homem*, vem, desde longa data, sendo objeto de discussão entre os marxistas, especialmente pelo fato concreto, levantado em diversos estudos históricos, sobre o processo de surgimento (formação) e desenvolvimento do homem, onde é constatada a necessidade do homem se apropriar da cultura material e imaterial *produzida historicamente pela humanidade através do trabalho*, para possibilitar a efetivação do seu processo de humanização. Neste sentido, “é importante fazer uma distinção fundamental entre o inesperado interesse da burguesia pela educação do trabalhador e a proposta das forças progressistas. Pois, enquanto o capital está interessado em preparar um novo trabalhador, nós estamos interessados em formar um novo homem (FREITAS, 2003, p. 127).

3. AS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO E A HEGEMONIA PEDAGÓGICA DO CAPITAL

Sob a hegemonia burguesa, o Estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade. No decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas formas de estruturação do poder, o Estado capitalista, mundialmente, vem redefinindo suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas **práticas educativas** às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista (NEVES, 2005, p. 26).

O objetivo deste capítulo é demonstrar, após uma breve discussão sobre a história das principais proposições pedagógicas da educação, como a concepção da formação unilateral do homem apresenta-se como a concepção de formação que orienta a direção do processo de formação das futuras gerações no interior das escolas públicas brasileiras na atualidade. Uma vez que, essa concepção de formação é a base sobre a qual se configuram as principais teorias da educação, teorias educacionais, concepções pedagógicas e/ou pedagogias construídas pelos intelectuais a serviço da burguesia para a organização do sistema de ensino no Brasil. Isso porque essa concepção de formação atende a exigência da burguesia para o tipo de homem necessário a manutenção da ordem burguesa ou modo de produção capitalista.

Essa tarefa é importante para o presente estudo porque o processo de elaboração da teoria pedagógica (proposições pedagógicas da Educação Física) pressupõe a definição de uma teoria educacional, uma vez que “a teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento” (FREITAS, 2003, p. 93).

Para explicitar a nossa posição sobre o processo de elaboração das principais concepções educacionais que foram ao longo da história configurando o sistema de ensino no Brasil, - concepções essas que influenciaram diretamente o processo de sistematização das principais proposições pedagógicas da Educação Física -, tomamos como referência os estudos realizados pelo professor Dermeval Saviani, uma das, senão a principal referência entre os pesquisadores brasileiros que dedicam seus estudos a compreender o processo

histórico de “evolução das idéias pedagógicas em nosso país desde suas origens indígenas até os dias atuais” (SAVIANI, 2008a).

Saviani (2008a) tomando por base a noção de predominância ou hegemonia sistematizou uma proposta de periodização para a distribuição das idéias pedagógicas da educação brasileira ao longo de sua história. De forma que “cada período corresponde à predominância de determinadas idéias pedagógicas, sendo isso o que diferencia os períodos entre si”, essa periodização apresenta também como característica marcante o fato de não excluir as idéias não-predominantes, “mesmo aquelas que jamais puderam sequer aspirar a alguma hegemonia”. De acordo com Saviani, as principais idéias pedagógicas brasileiras podem ser diferenciadas nos seguintes períodos:

1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:

1. Uma pedagogia brasílica ou o período heróico (1549-1599);
2. A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum* (1599-1827).

2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:

1. A pedagogia pombalina ou as idéias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827);
2. Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932);

3º Período (1932-1969): Predominância da pedagogia nova, subdividida nas seguintes fases:

1. Equilíbrio entre pedagogia tradicional e pedagogia nova (1932-1947);
2. Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961);
3. Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969).

4º Período (1969- 2001): Contribuição da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases:

1. Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestação da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980);
2. Ensaio contra-hegemônico: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991);
3. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001). (SAVIANI, 2008a, p. 19-20).

Sendo assim, como essa periodização foi sistematizada a partir do conceito de predominância ou hegemonia, cada período corresponde à hegemonia de uma grande concepção de filosofia da educação que subsume as principais tendências pedagógicas. De forma que:

O primeiro período corresponde ao predomínio da concepção tradicional religiosa; o segundo compreende a predominância da visão tradicional leiga; o terceiro período está referido à concepção moderna; e no quarto período emerge a visão crítica que se expressa fundamentalmente nas concepções dialéticas (histórico-crítica) e crítico-reprodutivista em contraposição à concepção produtivista cuja expressão mais característica pode ser encontrada na teoria do capital humano. Com efeito, domina todo esse último período a idéia de que a educação é um fator de desenvolvimento tanto pessoal como social sucessível de agregar valor, concorrendo, portanto, para o incremento da produtividade (ibid., p. 20).

É importante destacar que não foi pretensão desse estudo investigar minuciosamente todas as tendências pedagógicas da educação brasileira, foram objeto de estudo neste trabalho apenas as principais tendências pedagógicas circunscritas no período histórico destacado por Taffarel (2009) enquanto o período onde podem ser localizadas “as tentativas de sistematizar as teorias da educação física no Brasil”. O *primeiro período* corresponde às décadas de 40 e 50 do século passado, marcado pela contribuição da obra de Inezil Penna Marinho e, o *segundo período* (década de 80) em que tiveram origem outras tentativas de sistematizações teóricas, subdivididas em dois grandes campos: i) *o campo* que levava em consideração para a elaboração da teoria da educação física as *teorias epistemológicas* e que partiam da definição dos objetos investigativos para fundamentar suas proposições teóricas; e ii) *o campo* que buscava apoio nas *teorias educacionais* e principalmente nos estudos realizados por Dermeval Saviani em seu livro *Escola e Democracia*, para construir a sistematização de propostas de teorias pedagógicas. Neste campo a autora destaca as propostas construídas por Ghiraldelli, Castellani Filho, Taffarel, entre outros (TAFFAREL, 2009, p. 2).

Assim, partindo dessa delimitação (períodos) proposta pela professora Celi Taffarel e tomando como referência a periodização das idéias pedagógicas proposta por Saviani (2008) demos ênfase neste estudo à análise das principais tendências pedagógicas (predominantes e não-predominantes) pertencentes respectivamente ao segundo e terceiro períodos propostos por Saviani, a saber: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova, a pedagogia tecnicista ou produtivista, as teorias crítico-reprodutivistas, e a pedagogia histórico-crítica.

No processo de caracterização das teorias educacionais precede um debate fundamental. A discussão sobre a relação entre: teoria da educação e pedagogia (teoria pedagógica). Segundo Saviani (2007) a acepção mais abrangente da palavra pedagogia é aquela que a define como teoria da educação. Contudo, é importante estar atento a essa definição para não estabelecermos conexões, relações indevidas nos casos específicos de algumas teorias da educação (as teorias crítico-reprodutivistas). Pois, é possível afirmar que

“toda pedagogia pode ser considerada teoria da educação”, no entanto, é preciso não “esquecer que nem toda teoria da educação é pedagogia”.

Na verdade o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa (SAVIANI, 2007, p.7).

De acordo com Saviani (2003a, p.28) uma teoria educacional apresenta as seguintes características: i) é uma interpretação do fenômeno educativo que acarreta determinada proposta pedagógica; ii) explica os mecanismos que regem a organização e funcionamento da educação explicando, em consequência, as suas funções; e iii) um esforço para equacionar, pela via da compreensão teórica, a questão prática da contribuição específica da educação no processo de transformação estrutural da sociedade (como será o caso de uma teoria crítica da educação).

Para classificar as teorias da educação que fundamentaram a constituição do sistema de ensino brasileiro dos meados do século XIX até o final o século XX, Saviani (2003a) usa como critério fundamental o posicionamento dessas teorias em relação aos problemas da educação brasileira (a marginalidade). Partindo desse critério objetivo de classificação Saviani divide as teorias da educação em dois grupos: i) *as teorias não-críticas* – que entendem ser a educação uma ferramenta de **equalização social**, logo, para a construção da sua explicação sobre o fenômeno educativo não levam em consideração os condicionantes objetivos (o trabalho, as relações de produção, a luta de classes, etc.), de forma que encaram a educação como **autônoma** e buscam compreendê-la a partir dela mesma; e ii) *as teorias críticas* – que inversamente ao grupo das teorias não-críticas entendem ser a educação uma ferramenta de **discriminação social**, essas teorias partem dos condicionantes objetivos (a estrutura socioeconômica) para construir sua explicação sobre o fenômeno educativo. No entanto, por entenderem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, são denominadas de “teorias crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 2003a, p. 3-5).

Segundo Saviani (2003a) ao grupo das teorias da educação **não-críticas** pertence: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. E ao grupo das teorias **crítico-reprodutivistas** pertence: a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado e a teoria da escola dualista.

Neste sentido, apresentadas as teorias educacionais que de uma maneira geral influenciaram o processo de construção do sistema de ensino brasileiro (teorias não-críticas), bem como influenciaram o movimento dos educadores no nosso país (teorias crítico-reprodutivistas). Entendemos, de acordo com o objetivo do estudo, ser de fundamental importância destacar como a concepção de formação (unilateral) defendida por essas teorias determinou a função social da escola capitalista e a sua organização escolar, de acordo com os interesses da classe social dominante, a burguesia. Compreender a função social da escola capitalista é uma tarefa imprescindível, uma vez que é a ela que as proposições pedagógicas da Educação Física vão estar articuladas ou no caso das teorias críticas irão se contrapor no seu processo de elaboração.

A educação tem duas funções principais na sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia*, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político (MÉSZÁROS, 2006, p. 275).

Segundo a periodização das teorias pedagógicas proposta por Saviani (2008a), a **pedagogia tradicional** se consolida enquanto a concepção educacional hegemônica no sistema de ensino do Brasil a partir de meados do século XIX.

Essa concepção pedagógica partia do pressuposto de que todos os homens tinham direito a educação. Por trás desse princípio estava o interesse da burguesia em dar a direção ao processo de formação (via instituição escolar) das futuras gerações, uma vez que se fazia necessário formar os homens de acordo com o projeto de sociedade que se queria consolidar, “a sociedade democrática”, “fundada no contrato social celebrado ‘livremente’ entre os indivíduos”. Neste sentido, era necessário formar por meio do ensino “indivíduos livres porque esclarecidos”. Logo, diferentemente do regime antigo, onde a maior parte dos indivíduos (não-proprietários) não tinha acesso a essa forma de transmissão da cultura humana, a escola. Todos na “sociedade democrática” passam a ter direito a educação (instrução) porque este novo modelo social que se constituía, exigia que os indivíduos deixassem de ser ignorantes e passassem a ser cidadãos (SAVIANI, 2003a, p. 5-6).

Segundo Saviani (2003a) essa concepção educacional atribuía a escola o papel de “difundir a **instrução**, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”. O que implicou que a escola fosse organizada como uma agência centrada no professor, que a partir de uma gradação lógica transmitisse aos alunos o

acervo cultural da humanidade. Cabendo aos alunos a tarefa de assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos.

A teoria pedagógica tradicional determinou que as escolas assumissem a seguinte organização: “na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinarmente” (SAVIANI, 2003a, p. 6).

Essa forma escolar, denominada de escola tradicional, a partir do final do século XIX começa a receber muitas críticas, sobretudo, por não estar conseguindo mais cumprir efetivamente a sua função social, a saber: **ajustar** os indivíduos ao tipo de sociedade que se queria consolidar. De forma que, no início do século XX o acúmulo gerado a partir das críticas a forma escolar fundamentada na pedagogia tradicional foi dando origem a uma nova teoria pedagógica, **a pedagogia nova**.

Segundo Saviani (2003a) essa nova concepção pedagógica, a pedagogia nova, começa a ser sistematizada nas primeiras décadas do século passado (década de 20) mais vai ter seu auge só 40 anos depois, por volta da década de 60. Mas é a partir da década de 1930 que essa teoria pedagógica passa ser a concepção pedagógica predominante no sistema de ensino nacional, momento em que passa a determinar a direção da formação das futuras gerações no interior das escolas brasileiras.

Ao longo dos anos 30 do século XX, o movimento renovador foi irradiando sua influência por meio da ocupação dos principais postos da burocracia educacional e pela criação de órgão de divulgação, buscando deliberadamente hegemonizar o campo educacional (SAVIANI, 2008b, p. 100).

Neste sentido, partindo da idéia de que os indivíduos necessitam na escola de um tratamento diferencial porque “descobre-se” que estes possuem diferenças individuais, começasse a partir da pedagogia nova, forjar-se uma nova função social para as escolas brasileiras, a função de “ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais pelos demais”. A educação segundo essa nova concepção pedagógica cumprirá sua função de equalização social, “na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica” (SAVIANI, 2003a, p. 8-9).

A pedagogia nova, com essa nova maneira de entender a educação, altera significativamente os elementos fundamentais que constituíam o eixo pedagógico da escola tradicional, deslocando o eixo da questão pedagógica:

Do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; **os conteúdos cognitivos para os métodos ou processo pedagógicos**; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; **da quantidade para a qualidade**; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseadas principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mais aprender a aprender (ibid., p. 9).

O destaque feito ao deslocamento desses dois eixos da questão pedagógica, a saber: o deslocamento dos conteúdos para os métodos; e o deslocamento da quantidade para a qualidade, fez-se necessário, pelo fato de ser esse processo de transferência, o processo que garantiu a **recomposição da hegemonia da classe dominante** na década de 1930 com a consolidação da pedagogia nova (SAVIANI, 2003a).

Esse processo de recomposição da hegemonia burguesa foi possível porque essa teoria educacional surge em meio a um momento de ascensão dos movimentos de massa no Brasil, a década de 20 do século passado, movimento que no âmbito da educação se articulava em torno da bandeira de luta “educação para todos”, pois era cada vez mais importante para os trabalhadores participarem do processo político e das decisões sobre os rumos da sociedade. Contudo, esse princípio a “educação para todos” também abarcava os interesses da burguesia, para quem a educação sempre foi um instrumento fundamental no processo de consolidação da sua hegemonia enquanto classe dominante.

Deste modo, na medida em que a classe trabalhadora começa a participar do processo político (as eleições), as contradições de interesses que estavam submersas sob o princípio da “educação para todos” vêm à tona e fazem submergir a disputa entre essas classes, ou seja, a classe trabalhadora no processo eleitoral nunca realizava a melhor escolha – de acordo com os interesses da burguesia -, escolhendo sempre o governante que impunha algum tipo de obstáculo ao processo de desenvolvimento/consolidação da “sociedade democrática”, conseqüentemente, aos interesses da classe burguesa em sua totalidade. Logo, como os trabalhadores não estavam fazendo as escolhas que interessavam a burguesia, fazia-se necessário então reformar a escola tradicional, já que a mesma não estava funcionando bem, ou seja, em sintonia com os interesses da classe dominante. “Não basta à quantidade, não

adianta dar a escola para todo mundo desse jeito”. Esse conflito de interesses é “resolvido” com o surgimento da pedagogia nova, momento em que foi possível para burguesia, ao mesmo tempo, aprimorar o ensino destinado a sua classe, bem como rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares. (ibid., 2003a, p. 53)

Esse processo foi possível porque as mudanças na forma de organizar a escola (agrupamento dos alunos em áreas de interesse decorrentes da sua atividade livre; transformação do ambiente da aprendizagem em um ambiente estimulante, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe, e etc.; professores trabalhando com pequenos grupos; etc.) determinada pela concepção pedagógica nova, não foram expandidas para todas as escolas do sistema de ensino brasileiro, sobretudo, devido aos custos elevados que essas mudanças implicavam, os quais eram bem maiores do que os da escola tradicional. Sendo assim, essa forma de organização escolar se restringiu basicamente a algumas poucas experiências, núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No que se refere às amplas redes escolares organizadas sob a forma tradicional, a principal consequência que trouxe a pedagogia nova foi, conforme afirma Saviani (2003):

O afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado (SAVIANI, 2003a, p.10).

Contudo, segundo o autor depois da primeira metade do século XX, a pedagogia nova apresentava sinais visíveis de esgotamento, sua função social começava a ser questionada, principalmente, porque a escola precisava atender as novas exigências do modo de produção capitalista, determinadas pelo trabalho realizado no interior das fábricas. Sendo assim, fez-se necessário a “reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”, essa reordenação tomou como ponto de partida a radicalização da preocupação com os métodos presentes na pedagogia nova que acaba por desembocar na eficiência instrumental. É a partir dessa nova necessidade que surge uma nova teoria pedagógica, que se tornou hegemônica no sistema de ensino brasileiro depois da metade do século XX, **a pedagogia tecnicista**. Em termos gerais, essa tendência educacional também denominada de concepção produtivista da educação é desde o final da década de 1960 até os dias atuais a tendência pedagógica dominante no Brasil (SAVIANI, 2008).

Segundo Saviani (2003b) as características básicas que fundamentam a construção da “teoria pedagógica tecnicista” ou a “concepção produtivista da educação” são as idéias de

racionalidade, eficiência e produtividade. A concepção pedagógica tecnicista buscava minimizar as influências subjetivas que pudessem por em risco a eficiência da educação, para tanto advogava o planejamento do processo educativo de modo a dotá-lo de uma organização racional. Sendo assim, era necessário:

Operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnico dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI, 2003a, p. 12).

Segundo Saviani (2008) a principal base de fundamentação da concepção produtivista da educação é a teoria do capital humano, desenvolvida e difundida amplamente no final da década de 1960, sendo saudada como a cabal demonstração do ‘valor econômico da educação’. A partir desse momento, a educação passou a ser entendida como algo não meramente ilustrativo, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, portanto, um bem de produção. A função da educação, de acordo com a teoria do capital humano, é preparar as pessoas para atuar no mercado de trabalho em expansão que exigia força de trabalho educada.

Nesse sentido, sob a orientação da teoria pedagógica tecnicista, o objetivo central da educação passou a ser: “formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade” (SAVIANI, 2003a, p. 13). Onde a função de equalização social da escola seria cumprida na medida em que fosse sendo alcançado esse objetivo.

A conclusão extraída do ponto de vista pedagógico foi à seguinte: se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer (SAVIANI, 2010, p. 27).

Sendo assim, para que a escola cumprisse com a sua função social determinada pela concepção pedagógica tecnicista, a mesma passou por um processo de reorganização que a tornou um espaço extremamente burocrático. A racionalização do processo educativo exigiu que na escola ocorresse uma atuação planejada, garantida pela elaboração de “instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato

pedagógico”. Nesse sentido, o preenchimento de formulários passa a ser adotado como a forma básica de controle desse processo de racionalização (SAVIANAI, 2003a, p. 14).

Para Saviani (2003a) as principais conseqüências provocadas pela pedagogia tecnicista à educação brasileira, foram: i) **a inviabilização do trabalho pedagógico**, devido ao aumento do caos no campo educativo provocado pelo nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação gerado pelo encontro na prática educativa, da orientação tecnicista, as condições tradicionais predominantes nas escolas e a influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores; e ii) o aprofundamento do **esvaziamento do conteúdo de ensino** nas escolas das camadas populares.

Segundo Saviani (2003a, p. 54-55) esse processo de rebaixamento (esvaziamento) do nível de ensino das camadas populares iniciado com a consolidação da pedagogia nova na década de 1930 e que garantiu a burguesia a sua **recomposição hegemônica**, também pode ser percebido na década de 1970 com a promulgação da lei 5.692/71, em dois fatos: i) o processo de flexibilização do tempo de formação das futuras gerações, que a partir da lei poderia ser reduzido, sendo assim, aligeirando o processo de formação destinado às camadas populares; e ii) o desenvolvimento do ensino fundamental por meio de atividades e áreas de estudo, outra maneira de diluir o conteúdo da aprendizagem das camadas populares.

Ao longo do século XX as duas grandes expressões, manifestações da pedagogia do capital ou da pedagogia da hegemonia no Brasil são: num primeiro momento **a pedagogia nova** (1932-1969) e num segundo momento que compreende inclusive os dias atuais a pedagogia tecnicista ou concepção produtivista (1969-2001). Essa hegemonia do capital permite Mézáros (2005) fazer a seguinte afirmação:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa a gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

A partir da década de 1970, sob a influência da **tendência crítico-reprodutivista**, começa a surgir às primeiras críticas a teoria do capital humano, ou seja, a principal base teórica da pedagogia tecnicista. Buscava-se através da crítica a teoria do capital humano evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava

fundamentalmente, colocá-la a serviço dos interesses da burguesia: ao qualificar a força de trabalho, a educação concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração do modo de produção capitalista (SAVIANI, 2008, p. 110).

Essa tendência crítico-reprodutivista desempenhou no âmbito educacional brasileiro um papel importante, porque de alguma forma impulsionou a crítica a concepção pedagógica produtivista, a pedagogia tecnicista. De certa forma, essas teorias alimentaram as reflexões e análises dos educadores que no Brasil se colocavam na oposição à pedagogia oficial e à política educacional predominante (SAVIANI, 2003b, p. 66-67).

No entanto, como as teorias críticos-reprodutivistas empenham-se tão-somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como esta é constituída. O seu mérito não poderia ter sido outro: por em evidência o comprometimento da educação com os interesses da classe dominante. Essas teorias, por sua vez, não têm a pretensão de sistematizar propostas pedagógicas, sobretudo, porque compreendem que a educação na sociedade capitalista tem apenas a função de reproduzir as relações de produção, sendo assim, a escola capitalista necessariamente reproduz a dominação e a exploração (SAVIANI, 2003a, p. 29-30).

A partir da década de 1980, emerge como proposta contra-hegemônica a concepção pedagógica histórico-crítica (SAVIANI 2003a; 2003b), essa teoria educacional se insere no âmbito das teorias críticas da educação, porque compreende a educação a partir dos seus condicionantes objetivos. De acordo com Saviani (2003b) a expressão pedagogia histórico-crítica é a tradução do processo de superação da visão crítico-mecânica, crítico-ahistórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica da educação.

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência uma proposta de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como se manifesta no presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (ibid., p. 93).

Segundo a pedagogia histórico-crítica, a concepção abstrata de homem defendida pela teoria pedagógica hegemônica da escola capitalista gera diversas contradições que se ocultam sob a aparente unidade da concepção liberal do homem, dentre essas contradições destaca

três: as contradições entre o homem e a sociedade, entre o homem e o trabalho e entre o homem e a cultura. A ênfase dada a essas contradições é justificada pelo fato de suas implicações se relacionarem mais diretamente com a questão educacional (SAVIANI, 2005, p. 231).

Para a pedagogia histórico-crítica os antagonismos da sociedade de classes colocam diversos tipos de desafios à educação, tais como: i) a impossibilidade da universalização efetiva da escola; e ii) a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a se propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para outra classe ou então uma mesma educação para todos, porém, internamente diferenciada para cada classe social, e assim sucessivamente.

Neste sentido, como esses desafios impostos a educação na sociedade de classes são uma exigência da própria forma escolar burguesa no processo de consolidação do modo de produção capitalista. Entende-se que esses desafios só poderão ser enfrentados com a radicalidade necessária, com a superação do capitalismo. Sendo assim, “a luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo, por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando a sua apropriação privada. Com isso socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população” (SAVIANI, 2005, p. 257).

Partindo-se desse pressuposto a pedagogia histórico-crítica se propõe às seguintes tarefas em relação à educação escolar:

- 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 tempos escolares.
- c) Provisão 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 (SAVIANI, 2003b, p. 9).

Para a realização dessas tarefas decorre um método pedagógico que parte da *prática social*, onde se encontram igualmente inseridos professor e aluno, porém, ocupando, posições distintas nesse processo, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Cabendo aos momentos intermediários do método “identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e

solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse)” (SAVIANI, 2008b, p. 118).

Com base no estudo das principais proposições pedagógicas que influenciaram a constituição do sistema de ensino brasileiro é possível afirmar sem nenhuma dúvida que o século XX foi de total predomínio da pedagogia do capital (pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista).

Neste sentido, é que concluímos que a *concepção da formação unilateral do homem* apresenta-se como a concepção de formação que orienta a direção do processo de formação das futuras gerações no interior das escolas públicas brasileiras na atualidade. Uma vez que, essa concepção de formação é a base sobre a qual se configuram as principais teorias da educação, teorias educacionais, concepções pedagógicas e/ou pedagogias construídas pelos intelectuais a serviço da burguesia para a organização do sistema de ensino no Brasil. Isso porque essa concepção de formação atende a exigência da burguesia para o tipo de homem necessário a manutenção da ordem burguesa ou modo de produção capitalista.

No entanto, no início na década de 1980 desse mesmo século, surgiu um elemento positivo para o movimento operário, como saldo da luta de classes travada no âmbito da educação pelos educadores brasileiros, a elaboração de uma sólida teoria pedagógica, a pedagogia histórico-crítica, fruto da crítica marxista a escola capitalista e a sua teoria pedagógica, a pedagogia tecnicista. Essa concepção pedagógica contra-hegemônica, a pedagogia histórico-crítica, “não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações sociais de produção” (SAVIANI, 2003a, p. 76).

As teorias da educação acima abordadas se expressam na Educação Física e podem ser identificadas em suas proposições pedagógicas. A análise a seguir demonstrará com que categorias isso se efetiva.

4. AS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O EMBATE PELA DIREÇÃO GERAL DO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA: PROJETO HISTÓRICO E TRATO COM O CONHECIMENTO

Na Educação Física brasileira o embate pela direção do processo de formação das futuras gerações via instituição escolar historicamente expressou/expôs de forma particular a luta travada no âmbito mais geral pela manutenção ou derrocada do capitalismo (SANTOS JÚNIOR, 2009). Luta que no âmbito educacional se expressa no processo de sistematização das teorias pedagógicas (hegemônicas e contra-hegemônicas). Enquanto a elaboração/desenvolvimento das teorias pedagógicas hegemônicas (pedagogia do capital) está articulada aos interesses da classe dominante (burguesia) - a manutenção do projeto histórico capitalista -, a construção/desenvolvimento das teorias pedagógicas contra-hegemônicas (pedagogia histórico-crítica)²⁰, vincula-se aos interesses da classe dominada (trabalhadores) – a necessidade de superação do modo de produção capitalista (SAVIANI, 2003a).

Esse embate entre os projetos históricos antagônicos de sociedade se expressa no campo educacional na disputa entre as diferentes concepções de educação (concepção burguesa x concepção socialista) formuladas pelas teorias educacionais (pedagogia do capital x pedagogia socialista) defendidas pelas classes sociais em antagonismo (burguesia x trabalhadores) (SAVIANI, 2005).

Essas concepções educacionais são construídas a partir de uma determinada perspectiva de desenvolvimento do homem: a perspectiva da formação unilateral fundamental para a manutenção do projeto histórico capitalista - perspectiva de desenvolvimento sobre a qual se constituiu o sistema de **ensino** brasileiro, ou a perspectiva de formação omnilateral possível de ser plenamente desenvolvida apenas no seio de uma sociedade sem classes, sendo assim, tal perspectiva de formação pressupõe a superação do capitalismo – perspectiva de desenvolvimento que exige a construção de um projeto de escolarização a partir da união entre ensino e trabalho, onde o trabalho material socialmente útil é o princípio educativo por excelência.

É a partir dessas concepções educacionais que ao longo da história da constituição do sistema de ensino brasileiro vem sendo construídas as proposições pedagógicas da Educação Física. Proposições pedagógicas que no final da década de 1980 foram por Castellani (2008)

²⁰ A contra-hegemonia é evidente no campo da Educação Física. No entanto, quando são identificadas as teorias pedagógicas ficam evidentes os alinhamentos com concepções teóricas que não apontam rupturas radicais com a pedagogia do capital, que em particular na Educação Física se expressa na proposição pedagógica tecnicista e escolanovista.

agrupadas em três tendências: **i)** a tendência que se traduz na *Biologização* da Educação Física - caracterizada por reduzir a compreensão do Homem apenas aos aspectos biológicos, esse “reducionismo biológico” apresentava como principal consequência pedagógica a ênfase exacerbada as questões afetas ao desempenho esportivo, característica que estava articulada aos interesses da classe dominante brasileira, sobretudo, no que se refere à ordem da produtividade, eficiência e eficácia, inerente ao modelo de sociedade que se pretendia constituir; **ii)** a tendência que se traduz na *Psico-pedagogização* da Educação Física – defendia a autonomia da escola em relação aos condicionantes sociais, forjando formulações abstratas, a - históricas de “criança”, “Homem”, “idoso”. Esse “reducionismo psico-pedagógico” da Educação Física era determinado pelas imposições decorrentes da Teoria do Capital Humano, teoria responsável pela difusão no âmbito educacional das concepções pedagógicas de cunho “tecnicista”, que reduziam a formação das novas gerações à capacitação técnico-profissional; e **iii)** a tendência emergente que se vincula a uma proposta transformadora da prática da Educação Física – para essa tendência “educar caracteriza-se como uma ação essencialmente política à medida que busca possibilitar a apropriação, pelas Classes Populares, do saber próprio a cultura dominante, instrumentalizando-as para o exercício pleno de sua capacidade de luta no campo sócia” (CASTELLANI FILHO, 2008, p. 220).

Segundo Castellani Filho (2008) essas três tendências da Educação Física se subdividiam em dois blocos de tendências distintos, antagônicos: o primeiro, composto pela Biologização e pela Psico-pedagogização da Educação Física, ambas integrantes do campo das concepções acríticas da Filosofia da Educação; e outro, composto por uma proposta transformadora de sua prática, que se respalda na Concepção Histórico – Crítica da Filosofia da Educação (CASTELLANI FILHO, 2008, p. 217-221).

Sendo assim, essa caracterização das tendências da Educação Física proposta por Castellani Filho (2008), nos permite constatar quais foram às teorias educacionais que influenciaram as primeiras concepções pedagógicas da Educação Física no Brasil (teorias não-críticas: pedagogia tradicional, nova e tecnicista), bem como qual é teoria educacional (teoria crítica: pedagogia histórico-crítica) que passa a partir da década de 1980 a influenciar a tendência pedagógica emergente²¹ da Educação Física que começava a se constituir. Contudo, a proposta de caracterização de Castellani Filho apresenta limites, dentre os quais, destacamos

²¹ As pedagogias emergentes são as pedagogias que se originam em momentos de crise - das concepções pedagógicas hegemônicas -, encontra-se em processo de desenvolvimento, cuja reflexão vincula-se à **construção** ou **manutenção** de uma hegemonia (COLETIVO DE AUTORES, 2004).

o fato de apontar o surgimento de apenas uma tendência pedagógica emergente da Educação Física, quando na realidade a partir da década de 80 são sistematizadas várias tendências emergentes.

Darido e Rangel (2008) ao discutirem as concepções pedagógicas da Educação Física, dividem essas em dois períodos distintos: o primeiro, “o contexto anterior ao surgimento das novas concepções” (antes da década de 1980); e o segundo, o contexto da década de 1980, onde é possível constatar o surgimento das “novas” concepções pedagógicas da Educação Física escolar.

Segundo as autoras, no primeiro período, as concepções pedagógicas dominantes da Educação Física foram: i) o higienismo – onde a preocupação principal é com os hábitos de saúde e higiene, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício; ii) o militarismo – nessa concepção a preocupação central da Educação Física escolar estava vinculada a formação de homens capazes de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra; iii) o esportivista (mecanicista, tradicional e tecnicista) – o objetivo da Educação Física era promover o País através do êxito em competições de alto nível, o que pressupõe na escola a busca pelo rendimento e a seleção dos mais habilidosos; iv) o recreacionista – que surge da crítica excessiva ao esporte de rendimento, nessa concepção os alunos é que decidem o que vão fazer na aula.

No segundo período, é possível constatar a sistematização de várias proposições pedagógicas da Educação Física, as quais são elaboradas a partir da tentativa de romper com a concepção pedagógica hegemônica na área, a concepção esportivista, mecanicista e tradicional. São elas: Humanista; Fenomenológicas; Psicomotricidade; baseada nos Jogos Cooperativos; Cultural; Desenvolvimentista; Interacionista-constructivista; Crítico-superadora; Sistêmica; Crítico-emancipatória; Saúde Renovada; baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/Brasil, 1998); além de outras. (DARIDO E RANGEL, 2008, p.6).

A análise das concepções da Educação Física desenvolvida por Darido e Rangel (2008) amplia a perspectiva de análise desenvolvida por Castellani Filho (2008), uma vez que demonstra que a partir da década de 1980 não foi sistematizada apenas uma pedagogia emergente da Educação Física, e sim diversas proposições pedagógicas emergentes que apresentam entre si muitas diferenças e/ou contradições, dentre as quais, destacamos a concepção de: projeto histórico, formação do homem e de trato com o conhecimento (objeto de estudo) defendido pelas diferentes proposições.

Deste modo, foi justamente sobre a análise dessas contradições que nos debruçamos no presente estudo, sobretudo, por entendermos que é, a partir do aprofundamento dos estudos

nessas categorias (projeto histórico, concepção de formação, trato com o conhecimento – objeto de estudo) que poderemos avançar na construção da teoria pedagógica como categorias da prática.

Sendo assim, a partir da análise de conteúdo das proposições pedagógicas da Educação Física que foram selecionadas, a saber: Desenvolvimentista (GO TANI), “Saúde Renovada” ou Promoção da Saúde (GUEDES & GUEDES), Construtivista (FREIRE), Crítico-Emancipatória (KUNZ) e a Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES), que localizamos possíveis elementos superadores.

Precedeu à análise de conteúdo das proposições pedagógicas a explicitação de uma explicação científica sobre o desenvolvimento do homem ao longo da história da humanidade, ou seja, a compreensão ontológica do homem, da qual se destaca o papel fundamental, central da educação no processo de humanização do homem, processo que garante o acesso das novas gerações a todo o patrimônio cultural da humanidade, produzido na sua relação com a natureza, pelo trabalho. Bem como, as considerações sobre as teorias educacionais desenvolvidas a partir dos projetos históricos e que dão a direção do processo de formação das novas gerações o que foi explicitado nos capítulos anteriores.

Neste sentido, o resultado da análise das proposições pedagógicas da Educação Física permite localizar na **concepção desenvolvimentista**, no que diz respeito à *concepção de formação humana*, a sua vinculação com a perspectiva da formação unilateral, sobretudo, por restringir a formação das novas gerações apenas ao desenvolvimento de **habilidades motoras**, nessa perspectiva a tarefa que cabe à Educação Física é o desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras e das capacidades físicas. Nesta perspectiva, o objetivo básico da Educação Física passa a ser entendido como a “aprendizagem do movimento”. No que tange a *concepção de projeto histórico*, essa proposição pedagógica não explicita o projeto histórico de sociedade que defende, contudo, como no seu processo de elaboração não estabelece nenhuma crítica ao modelo social (sociedade capitalista) para o qual está propondo uma direção para o processo de formação dos homens, pode-se inferir que essa concepção pedagógica separa o político do pedagógico, atrelando-se a uma teoria educacional (pedagogia tradicional) sintonizada com o desenvolvimento do projeto histórico capitalista. Com relação ao *trato com o conhecimento*, define como objeto de estudo e ensino da Educação Física “o movimento humano” (GO TANI, 1988, p. 2, p. 3, p. 64).

A análise da **proposição da Promoção da Saúde** (GUEDES & GUEDES, 1993) permite identificar no que se refere à *concepção de formação*, a vinculação desta proposição pedagógica com a concepção da formação unilateral do homem, sobretudo, por não contestar

a concepção de formação defendida pela perspectiva pedagógica hegemônica na Educação Física escolar, a perspectiva da aptidão física, se apresentando como versão mais atualizada dessa referida concepção. Sendo assim, como para essa teoria da Educação Física o objetivo da educação é, “a formação de cidadãos conscientes e portadores de uma capacidade crítica e reflexiva **ajustados** a uma sociedade moderna e democrática” (ibid., p. 6), a *função social da Educação Física* só poderia ser “preparar os educandos para um estilo de vida permanentemente ativo em que as atividades motoras relacionadas com a saúde passam a fazer parte integrante do seu cotidiano ao longo de toda a vida” (ibid., p. 6). No que tange a *concepção de projeto histórico*, a concepção da promoção da saúde não explicita o projeto histórico de sociedade que defende, contudo, é possível inferir que essa proposição pedagógica apresenta-se articulada com os interesses das classes dominantes, uma vez que a mesma parte do pressuposto de que é necessário ajustar as novas gerações a uma “sociedade moderna e democrática” (ibid., p. 6) ou “com a preocupação de despertar a consciência para a necessidade de adequá-los ao momento histórico em que si vive.” (ibid., p. 6). No que se refere ao *trato com o conhecimento* (objeto de estudo) da Educação Física, é definido como a “aptidão física voltada à saúde.” (ibid., p. 7).

A análise da **proposição construtivista** (FREIRE, 1997) permite localizar nessa teoria da Educação Física, no que tange a *concepção de formação*, a sua vinculação a concepção naturalista, a-histórica de homem, desenvolvida a partir da compreensão de que o homem se adapta a realidade, concepção que fica evidente quando o autor explica como se dá o processo de desenvolvimento das crianças, “(...) o quanto é difícil **adaptar-se** as bruscas mudanças provocadas pelo nascimento. (...) e não a outra possibilidade que não **adaptar-se** ao mundo extra-uterino, com todos os problemas que isso acarreta.” (ibid., p. 25). Para essa proposição pedagógica, a *finalidade educacional* da Educação Física “deveria ser a de criar atividades que facilitem à criança tomar consciência de seu corpo e de suas ações.” (ibid., p. 75). No que se refere à *concepção de projeto histórico*, não cita que projeto histórico defende, apenas destaca o fato de que a Educação Física transformadora deve estar “comprometida com uma sociedade mais humana, democrática, digna” (ibid., p. 219). No tocante ao *trato com o conhecimento* (objeto de estudo e ensino), defende que a Educação Física enquanto disciplina do currículo, “deveria ser especialista em **atividades lúdicas** e em **cultura infantil**.” (ibid., p.13); (ibid., p. 67), ou seja, a Educação Física nessa concepção educacional não apresenta um conhecimento específico a ser tratado na escola, justifica-se apenas por ser uma atividade que auxilia a aprendizagem de outras disciplinas, “a atividade da Educação Física precisa garantir

que, de fato, as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares possam se estruturar adequadamente” (ibid., p. 24).

A análise da **proposição Crítico-Emancipatória** (KUNZ, 2004a; 2004b) permite identificar no que tange a *concepção de formação*, sua vinculação com a perspectiva de formação unilateral do homem, uma vez que restringe a educação apenas à formação da consciência dos homens, segundo Kunz “uma educação de crianças e jovens para a consciência crítica e emancipada” (KUNZ, 2004b, p. 9-10). Nessa perspectiva, *a função social da Educação Física* é capacitar o aluno “para a sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar os sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica” (ibid., p. 31), sendo assim, apresenta “como objetivos primordiais de ensino e através das atividades como o movimento humano, o desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência social e a competência objetiva” (ibid., p. 107). No que se refere à *concepção de projeto histórico*, a perspectiva crítico-emancipatória não cita que projeto histórico de sociedade defende, e em alguns momentos tentou evitar falar de “‘dialética’, ‘projeto histórico’” (ibid., p. 9), contudo compreende que “a estrutura social tem caráter decisivo sobre o destino do ser humano (...). E mudanças concretas realmente só podem acontecer concomitantemente com o conjunto de mudanças na estrutura sócio-político-econômica” (KUNZ, 2004a, p. 94). No tocante ao *trato com o conhecimento* (objeto de estudo e ensino) destaca que, “o objeto central, o conteúdo principal do trabalho pedagógico da Educação Física Escolar, é o **movimento humano**” (KUNZ, 2004b, p. 107), e em especial o ensino do esporte (ibid., p. 13).

A análise da **proposição Crítico-Superadora** (COLETIVO DE AUTORES, 2004; ESCOBAR, 2009b; TAFFAREL, 2009b) permite localizar nessa proposição pedagógica, no que se refere à *concepção de formação*, vincula-se a concepção da formação omnilateral, perspectiva de formação humana que já aparece entrelaçado com o próprio objeto de estudo da Educação Física, a cultura corporal, que é uma parte da cultura do homem. Segundo Escobar (2009b, p. 127) “é 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”. Nessa perspectiva, a função social da Educação Física é “desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal:

jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (COLETIVO DE AUTORES, 2004, p. 39). No que se refere à *concepção de projeto histórico*, em 1992 não defendia de forma explícita o projeto histórico socialista, mais já apontava com muita clareza a necessidade histórica da superação do capitalismo, onde através do desenvolvimento da reflexão do aluno, busca contribuir “para o desenvolvimento da **identidade de classe** dos alunos, quando situa esses valores na prática social capitalista da qual são sujeitos históricos. Essa identidade é condição objetiva para construção de sua consciência de classe para o engajamento na **luta pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular**” (ibid., p. 40), demarcando assim seu vínculo com “os interesses de classes das camadas populares” (ibid., p. 42). Todavia nas formulações mais recentes da proposição crítico-superadora é possível constatar a defesa explícita do projeto histórico socialista, enquanto “(...) um projeto que se oponha nos seus principais pontos de fundamentação ao projeto histórico capitalista. (...) essa concepção socialista de mundo significa a crítica a duas propriedades fundamentais do capitalismo, a primeira, a apropriação privada dos meios de produção que é o que o caracteriza e, a segunda, a divisão da sociedade em classes sociais” (ESCOBAR, 2009b, p. 126-127). No que se refere *ao trato com o conhecimento*, defende como objeto de estudo e ensino da Educação Física “as atividades que configuram uma ampla área da cultura, provisoriamente denominada de **cultura corporal**” (ibid., p. 124). 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. O coletivo de autores teve o mérito de trazer “a prática do homem para a explicação do que é Educação Física” (ibid., p. 124).

É importante destacar que durante o trabalho com o material empírico da pesquisa procuramos desenvolver uma lógica de pensamento que nos levasse a pensar por contradição, sendo assim, se buscou analisar as proposições pedagógicas da Educação Física a partir dos elementos que as aproximam ou as afastam da perspectiva da formação unilateral ou da perspectiva da formação omnilateral do homem. Neste sentido, com base em nossas análises

pode-se afirmar que as proposições pedagógicas na Educação Física com maior grau de desenvolvimento teórico não tratam dos *nexos e relações* entre teoria pedagógica e projeto histórico, bem como que *prevalece* nas proposições pedagógicas da Educação Física brasileira a defesa da concepção da formação unilateral (fragmentada), enquanto a concepção de formação que orienta o processo de formação das futuras gerações no interior das escolas brasileiras.

5. PARA ALÉM DA FORMAÇÃO UNILATERAL E DA HEGEMONIA DA PEDAGOGIA DO CAPITAL: A TEORIA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICA SUPERADORA

A formação humana em geral e, em especial os rumos da educação das futuras gerações é uma disputa travada que se explicita, principalmente, nas teorias pedagógicas. O presente estudo insere-se nesta luta investigando a construção da teoria pedagógica, em especial da Educação Física. O fio condutor da investigação foi a *crítica* a concepção de formação do homem e de projeto histórico de sociedade que prevalecem nas proposições pedagógicas. Crítica, realizada a partir da referência da tradição do pensamento marxista.

Através do estudo bibliográfico e documental dos livros e artigos que tratam explicitamente da pedagogia da Educação Física foi possível reconhecer aquelas mais sistematizadas e elaborar a crítica às proposições identificando seus elementos constitutivos, seu estágio de desenvolvimento e suas aproximações com a teoria crítica da educação e com o projeto histórico socialista.

Após analisar os dados concretos contidos nas cinco proposições pedagógicas da Educação Física aqui investigadas, a saber: Desenvolvimentista (GO TANI), “Saúde Renovada” ou Promoção da Saúde (GUEDES & GUEDES), Construtivista (FREIRE), Crítico-Emancipatória (KUNZ) e a Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES) pudemos identificar possíveis elementos superadores.

Esta intenção de pesquisa exigiu destacar qual é, para a humanidade, a necessidade vital que justifica a realização deste estudo o que permitiu explicitar tanto o problema pesquisado, bem como, justificar porque é extremamente necessário realizar a *crítica* na acepção marxista das “proposições pedagógicas” da Educação Física. A origem está localizada tanto na realidade concreta da escola pública brasileira, em especial na dura realidade das escolas públicas do interior (recôncavo) da Bahia, bem como nas análises críticas à literatura especializada no campo da Educação Física.

Portanto, os problemas aqui **investigados** são, os referentes ao objetivo final da educação, a saber, *a formação de seres humanos*, em especial *a função social da escola capitalista e as proposições pedagógicas da Educação Física* que influenciam a intervenção pedagógica dos professores, no sentido, da orientação no processo de organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula. Esta organização que depende da *concepção de formação* (educação) e do *projeto histórico* que a fundamenta imprime uma determinada

direção: a *formação unilateral* (fragmentada, alienada) essencial para a manutenção do projeto histórico capitalista *ou* a *formação omnilateral* que, por ter limitações em se desenvolver na sociedade edificada sob a propriedade privada dos meios de produção da existência, aponta como pressuposto fundamental para a consolidação dessa proposta de formação humana, a necessidade da superação/transição do atual projeto histórico – capitalista -, para o projeto histórico socialista.

Este problema assumiu, portanto, um sentido vital e altamente dramático para a existência humana, porque se situa em um dado **modo de produção**, inclusive da produção do próprio ser dos homens e permitiu a delimitação da pergunta mais **geral** sobre qual é a concepção de formação e de projeto histórico sustentada pela teoria pedagógica hegemônica – a pedagogia do capital, bem como as perguntas **específicas** sobre as proposições pedagógicas da Educação Física, a saber: Existe uma pedagogia da Educação Física? Qual a concepção de formação e projeto histórico que as embasam?

Considerando que a mediação entre os projetos históricos e a escola é feita pelas teorias educacionais e pedagógicas, uma vez que os projetos históricos embasam essas teorias, a identificação da *concepção de formação e de projeto histórico defendida nas proposições pedagógicas da Educação Física, que dão sustentação à proposta de formação das futuras gerações na escola capitalista*, nos permitirá construir uma proposta de educação (formação) para além do capital (MÉSZÁROS, 2005). Em outros termos, uma proposta educacional para além da formação unilateral.

O percurso da análise, os dados coletados, sistematizados e analisados nos permitiram confirmar nossas hipóteses de que: *prevalece* nas proposições pedagógicas da Educação Física brasileira a defesa da concepção da formação unilateral (fragmentada), enquanto a concepção de formação que orienta o processo de formação das futuras gerações no interior das escolas brasileiras; e que a maioria das proposições pedagógicas na Educação Física com maior grau de desenvolvimento teórico não tratam dos *nexos e relações* entre teoria pedagógica e projeto histórico. A proposição que propõe a construção/consolidação da teoria pedagógica como categorias da prática e como elemento fundamental a formação omnilateral, se expressa na Educação Física na metodologia CRÍTICO-SUPERADORA.

A análise aqui desenvolvida partiu de estudos anteriores desenvolvidos por Taffarel (2009) que localizou dois períodos importantes de tentativas de sistematização das teorias da educação física: o *primeiro período* marcado pela contribuição da obra de Inezil Penna Marinho entre as décadas de 40 e 50 do século passado e, um *segundo período* (década de 80) onde vão ter origem outras tentativas de sistematizações teóricas, dentre as quais a autora

destacou dois grandes campos: i) *o campo* que considerou as *teorias epistemológicas* e que partiam da definição dos objetos investigativos para fundamentar suas proposições teóricas; e ii) *o campo* que busca apoio nas *teorias educacionais* e principalmente nos estudos realizados por Dermeval Saviani em seu livro *Escola e Democracia*, para construir a sistematização de propostas de teorias pedagógicas.

Considerou também os estudos de Darido e Rangel (2008) que sistematizou as principais “abordagens pedagógicas da Educação Física escolar”, sobretudo, aquelas que foram elaboradas a partir do final da década 70 e durante a década de 80 do século passado, “em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologista” da Educação Física. As principais concepções que coexistem atualmente na área da Educação Física segundo estas autoras são: Humanista; Fenomenológica; Psicomotricidade; baseada nos Jogos Cooperativos; Cultural; Desenvolvimentista; Interacionista-construtivista; Crítico-superadora; Sistêmica; Crítico-emancipatória; Saúde Renovada; baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/Brasil, 1998), entre outras (DARIDO e RANGEL, 2008, p.5-6). Precederam as análises de Darido e Rangel a consideração de elementos teóricos advindos da própria Educação Física e de teorias educacionais.

O presente estudo permitiu reconhecer que a investigação de Castellani Filho (2002) sobre as principais “Teorias da Educação Física” tomando por base a produção do conhecimento sistematizada em livros e artigos publicados, onde o autor localizou as concepções pedagógicas que, no concernente à questão da *metodologia do ensino*, podem ser agrupadas em *não propositivas* e *propositivas*, onde estão localizadas as *não sistematizadas* e as *sistematizadas*. As *não propositivas* incluem as abordagens: Fenomenológicas (Silvino Santin e Wagner Wey Moreira); Sociológica (Mauro Betti) e Cultural (Jocimar Daólio). Essas abordagens discutem a Educação Física escolar sem estabelecerem metodologias para o seu ensino. Nas *propositivas não sistematizadas* estão incluídas as abordagens: Desenvolvimentista (Go Tani); Construtivista (João Batista Freire); Crítico-Emancipatória (Elenor Kunz) e uma nova abordagem originária da Cultural, recém-batizada de Plural (Jocimar Daólio). Essas concepções apontam para uma configuração da Educação Física escolar, mas não a sistematizam metodologicamente. Nas *propositivas sistematizadas* temos a concepção da Aptidão Física (Guedes & Guedes) e a Crítico-Superadora (Coletivo de Autores).

O que permite o avanço teórico a partir da análise que realizamos foram os critérios e os precedentes para a análise das proposições pedagógicas da Educação Física. Os critérios nunca antes utilizados foram: analisar as proposições pedagógicas presentes em livros e

artigos publicados que tratam explicitamente da pedagogia da Educação Física aqui reconhecida nas proposições pedagógicas da Educação Física selecionadas para a análise que foram: a **desenvolvimentista** (Go Tani); **promoção da saúde** (Guedes & Guedes); **construtivista** (João Batista Freire); **crítico-emancipatória** (Elenor Kunz) e a **crítico-superadora** (Coletivo de Autores).

Porque fazer a crítica a concepção de formação e de projeto histórico de sociedade defendido pelas proposições pedagógicas da Educação Física que orientam a direção do processo de formação das futuras gerações nas escolas públicas brasileiras pode significar uma avanço teórico? Porque a formação das futuras gerações, queiramos ou não, são orientadas por essas concepções, ou seja, sobre as concepções de *pessoa humana e sobre a perspectiva do seu desenvolvimento*. Foi necessário este *tour* pelas proposições pedagógicas, sobretudo, para explicitar a única perspectiva de formação do homem possível no modo de produção capitalista, a perspectiva da formação unilateral – hegemônica no modo capitalista -, e como a partir da crítica a essa perspectiva de desenvolvimento do homem, vai se contrapondo e se constituindo outra perspectiva de desenvolvimento do homem, a perspectiva da formação omnilateral, que se realiza sobre a base do trabalho enquanto atividade vital humana, que exige como pressuposto a superação da propriedade privada e da divisão social do trabalho, base material que determinam a fragmentação do trabalho humano entre trabalho intelectual e trabalho material, logo o desenvolvimento unilateral dos homens que se configura como a base fundamental da concepção hegemônica de educação e que configuram na atualidade as proposições pedagógicas da Educação Física em quase sua totalidade. Para tomar esta posição às proposições pedagógicas, no momento da sua elaboração, não defenderam outra concepção de formação humana possível, a concepção da formação omnilateral. Tal opção política partiu de uma explicação científica e ontológica do processo de desenvolvimento do homem, bem como, de um projeto histórico que tem como horizonte histórico a necessidade ou não da luta pela superação do modo de produção capitalista. A contradição deste modo de produção coloca a humanidade uma contradição que é a limitação do desenvolvimento do homem, ou seja, a impossibilidade da sua formação em todas as suas potencialidades – devido ao caráter fragmentado, alienado que assume a sua atividade vital, o trabalho, com a divisão social do trabalho. Soma-se a essa contradição, conforme vimos no decorrer da exposição, uma contradição mais grave, o fato do modo de produção capitalista ter colocado no horizonte histórico da humanidade, a destruição total da natureza, ou seja, o corpo inorgânico do homem, o que implica: a extinção do homem enquanto espécie.

A compreensão do processo histórico de desenvolvimento do homem aqui tratadas partiu da constatação de que “o homem é um ser de natureza *social*, que tudo que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 279). Considerou, também, os estudos de Engels (1990) que demonstram o processo de hominização do homem a partir da adoção de uma posição ereta para caminhar, da consolidação dos laços societários dos antepassados dos homens, possível devido ao desenvolvimento da linguagem (palavra articulada) “a partir **do trabalho**, e pelo **o trabalho**” e da transformação gradual do cérebro do macaco em cérebro humano, processo em que atuaram diretamente **o trabalho** e a palavra articulada (linguagem), o que implicou no desenvolvimento dos instrumentos imediatos do cérebro: os seus órgãos sensoriais (audição, visão, olfato, tato, etc.) e a atuação do cérebro desenvolvido e dos sentidos a seu serviço sobre **o trabalho** e a **palavra** imprimindo-lhes um processo evolutivo maior (ibid., p. 20-26). Todos estes processos de desenvolvimento humano só são, portanto, possíveis com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com a educação.

A investigação demonstrou em seu *tour* que é preciso realizar o trabalho de educar as novas gerações tendo como perspectiva a superação do capitalismo, mas sabendo que esse trabalho educativo está sendo realizado em condições objetivas e subjetivas produzidas pela sociedade capitalista contemporânea, ou seja, realizado em meio ao processo de generalização da barbárie. Que é preciso construir uma pedagogia marxista sabendo, porém, que tal construção não pode ocorrer à margem da luta sociopolítica cujo horizonte é o socialismo o que, nas condições atuais, estabelece para o pensamento pedagógico marxista os mesmos impasses e dificuldades com os quais se depara o movimento socialista no mundo todo. Que é preciso fazer a crítica às correntes de pensamento integrantes do universo ideológico que dá sustentação às idéias educacionais sintonizadas com a sociedade capitalista contemporânea. (DUARTE, 2005, p. 206). Demonstrou a atualidade da educação politécnica ou, a necessidade de uma educação para além do capital, comprometida com a formação de novas mulheres e novos homens, que tenham claro para si a tarefa de lutar pela superação do capitalismo.

O estudo demonstrou como a concepção da formação unilateral do homem apresenta-se como a concepção de formação que orienta a direção do processo de formação das futuras gerações no interior das escolas públicas brasileiras na atualidade. Esta concepção de formação é a base sobre a qual se configuram as principais teorias da educação e as concepções pedagógicas e/ou pedagogias construídas para a organização do sistema de ensino no Brasil.

Especificamente, no que diz respeito à teoria pedagógica da Educação Física foi possível demonstrar que: a única proposição pedagógica da Educação Física que defende a concepção da formação omnilateral - enquanto a concepção de formação que deve orientar a elaboração do projeto de escolarização das novas e futuras gerações, atendendo assim os interesses imediatos, mediatos e históricos da classe trabalhadora - é a proposição crítico-superadora, justamente porque é elaborada/construída a partir de um projeto histórico que defende a superação do capitalismo, o projeto histórico socialista, e de uma explicação ontológica do surgimento e desenvolvimento do homem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4ª ed. revisada e atualizada. Lisboa/Portugal: Geográfica, 2009.

BOTTOMORE, Tom (Org.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

CALDART, Roseli Salete. Apresentação ao livro “**Fundamentos da Escola do Trabalho**”. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. 15ª ed. São Paulo: Papirus, 2008. (coleção corpo & motricidade).

_____. [et al.]. *Metodologia do ensino de educação física*. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Política educacional e educação física*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (coleção polêmicas do nosso tempo).

CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004. (coleção filosofia).

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. 11ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2004.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina e RANGEL, Irene Conceição Andrade. *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção contemporânea).

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 86).

_____. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Demerval (orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55)

ENGELS, Friedrich. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. 4ª ed. São Paulo: Global, 1990. (coleção universidade popular).

ENGUIITA, Mariano Fernández. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

ESCOBAR, Micheli Ortega. *Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática*. Tese (Doutorado). Campinas: UNICAMP, 1997.

_____. Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. In: *MOTRIVIVÊNCIA*, v.5, p. 91-102, 1995.

ESCOBAR, Micheli Ortega; TAFFAREL, Celi Zülke. *Mas, afinal, o que é educação física? – reafirmando o marxismo contra o simplismo intelectual*. Disponível em http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/ (Rascunho Digital FACED/UFBA). Acesso em 7 de janeiro de 2008, às 8h.

_____. Crítica à perspectiva da promoção da saúde e da aptidão física. In: *Boletim Germinal*, n. 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009a.

_____. *Coletivo de autores: a cultura corporal em questão*. In: CASTELLANI FILHO, Lino. [et al.]. *Metodologia do ensino de educação física*. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009b. (entrevista).

EVANGELISTA, João E. *Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época; 7).

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 4ª ed. 2ª impressão. São Paulo: Scipione, 1997. (pensamento e ação no magistério).

FREITAS, Luiz Carlos de. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. In: *Educação e Sociedade*, n. 27, p. 122 – 140, 1987.

_____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 6ª ed. São Paulo: Papyrus, 2003. (coleção magistério formação e trabalho pedagógico).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, Crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação).

_____. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVIATTA, M. (Org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, p. 61–74, 2002 – (coleção educação contemporânea).

_____. *Educação e crise do capitalismo real*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (Orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. (O sentido da escola).

_____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 69-90. (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola; v. 11).

GAMBOA, Silvio Ancísar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 69-90. (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola; v. 11).

GOMES, Carlos Minayo; [et al.]. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GUEDES, D. P. & GUEDES, J.E.R.P. Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da educação física escolar. *Revista da associação de professores de Educação Física Londrina*, v. 7, n. 14, p. 16-23, 1993.

_____. Sugestões de conteúdo programático de programas de Educação Física escolar direcionados à promoção da saúde. *Revista da associação de professores de Educação Física Londrina*, v. 9 n. 16, p. 03-14, s/d.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Z. *Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo*. Ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação).

KUNZ, Elenor. *Educação física: ensino & mudança*. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004a. (coleção educação física).

_____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 6ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004b. (coleção educação física).

LENIN, Vladimir. *As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003. (cadernos de expressão popular).

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004. Tradução de Rubens Eduardo Frias.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.). *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (coleção memória da educação).

LOWY, Michael. *Método dialético e teoria política*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. tradução de Reginaldo Di Piero. (coleção pensamento crítico; v.5).

LOUREIRO, Robson. *Pedagogia histórico-crítica e educação física: a relação teoria e prática*, 1996. 284 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1996.

LUBISCO, Nídia M. L. e VIEIRA, Sônia Chagas. *Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses*. 4ª ed. rev. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2008. (revisão e sugestões de Isnaia Veiga Santana).

LUKÁCS, George. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. Temas de Ciências Humanas. Vol. 4. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978, p. 1-18. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.

MACHADO, Lucilía Regina de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção educação contemporânea).

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Biblioteca da educação. Série 1; Escola; v. 5).

_____. *História da educação: da antiguidade até aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Mônaco; Revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MAO TSE-TUNG. *Sobre a prática e a contradição*. 1ª ed. 4ª reimpr. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx a crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 53-74.

MARX, Karl. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Livro I, vol. 1, 1968.

_____. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Clássicos).

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007a.

_____. *Manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo, 2007b.

MEDINA, João Paulo Subirá. *A educação física cuida do corpo e... “mente”*: Bases para a renovação e transformação da educação física. 24ª ed. São Paulo: Papirus, 2008.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *A teoria da alienação em Marx*. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006. (Mundo do trabalho).

_____. *A crise estrutural do capital*. Tradução Francisco Raul Cornejo [et al.]. São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho).

MINAYO, Maria Cecília de. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2008.

_____. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. (coleção temas sociais).

MOREIRA, Wagner Wey.... [et e al.] (Orgs.). *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. 14ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. (coleção corpo & motricidade).

NETTO, José Paulo. Para a crítica da vida cotidiana. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; NETTO, José Paulo. (Orgs.) *Cotidiano: conhecimento e crítica*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: GOMES, Carlos Minayo; [et al.]. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: Para além da formação politécnica*. In: Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores, 1., 2006, Fortaleza – CE. Anais do I Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *O que é educação física*. 11ª ed. 7ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 2009. (Coleção primeiros passos; 79).

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Crítica a Metodologia do Ensino de Educação Física: a pedagogia crítico-superadora. In: *Boletim Germinal*, n. 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009.

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

_____. (Org.). *A comuna escolar*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich.

RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. *Teorias pedagógicas da Educação Física: limites e avanços das propostas desenvolvidas a partir da década de 80*. 2003. Monografia (Especialização). Universidade do Estado da Bahia, 2003.

SANTIN, Silvio. *Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. 2ª ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2003. (coleção educação física).

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Teorias pedagógicas da educação física e formação de professores. In: *Boletim Germinal*, n. 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 36ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2003a. (coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 5).

_____. *Pedagogia histórico-crítica*. 8ª ed. rev. e ampliada. São Paulo: Autores Associados, 2003b. (coleção educação contemporânea).

_____. O choque teórico da politécnica. *Trabalho, educação e saúde*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003c.

_____. *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. 16ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Demerval (orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: ANPEd. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, 29, 2006, Caxambu - MG. *Anais da 29ª Reunião da ANPEd*.

_____. Marxismo e pedagogia. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 3, Salvador, 2007. [Salvador: s.n., 2007b].

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. (coleção memória da educação).

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (coleção memória da educação).

_____. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. In: *Germinal: marxismo e educação em debate*. n. 1, v. 1, p. 110-116. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009.

_____. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de... [et al.] (Orgs.). *A organização do trabalho didático na história educação*. Campinas: Autores Associados, 2010. (coleção memória da educação).

SILVA, William José Lordelo. Crítica a formação de professores de educação física na Universidade Estadual de Feira de Santana – BA, 2006. 53 f. Monografia (Graduação) – Departamento de Saúde, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2006.

_____. O Trabalho como princípio educativo: um diálogo com Paulo Sérgio Tumolo, 2008. 68 f. Monografia (Especialização) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SILVA, Eduardo Jorge Souza da. Crítica ao construtivismo: apontamentos de uma análise crítica. In: *Boletim Germinal*, n. 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009.

SILVA, Welington Araújo. Crítica a abordagem crítico-emancipatória. In: *Boletim Germinal*, n. 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009.

STIGGER, Marcos Paulo & LOVISOLO, Hugo. (Orgs.). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (coleção educação física e esportes).

TAFFAREL, C. N. Z. Crítica às proposições pedagógicas da Educação Física. In: *Boletim Germinal*, nº 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009a.

_____. *Coletivo de autores: a cultura corporal em questão*. In: CASTELLANI FILHO, Lino. [et al.]. *Metodologia do ensino de educação física*. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009b. (entrevista).

TANI, Go... [et. e al.]. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1998.

TRIVINOS, Augusto W. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1ª ed. 18ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009.

TUMOLO, Paulo Sergio. *Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

_____. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? In: *Educação & Sociedade*. Campinas, Vol. 26, n. 90, p. 239 – 265, Jan./Abril 2005.

_____. *O itinerário da produção em “Trabalho e Educação”*: uma discussão introdutória. Anais [Do] III Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo; Marxismo: a educação para além do capital, Universidade Federal da Bahia, de 11 a 14 de novembro de 2007, Salvador, Bahia, Brasil / organizadores: Adriana D’Agostini, Mauro Titton. – Feira de Santana, BA: UEFS, 2007. (1 CD-ROM).

TONET, Ivo. *Educação e formação humana*. Disponível em: [HTTP://www.geocittis.com/ivotonet/](http://www.geocittis.com/ivotonet/). Acessado em 15 de outubro de 2009.

APÊNDICE A – Sistematização (quadros de referências) das proposições pedagógicas da
Educação Física analisadas.

1. A PROPOSIÇÃO DESENVOLVIMENTISTA.

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	AUTORES	LIVRO; EDIÇÃO; ANO DE PUBLICAÇÃO	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQÜÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Desenvolvimentista	Go Tani	Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista . 1ª ed. São Paulo: EPU,1988.	Expõe uma explicação teórica sobre crescimento e desenvolvimento do ser humano, abordando aspectos biológicos da atividade motora, aprendizagem de atividades motoras básicas e específicas, desenvolvimento motor, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento afetivo-social, os autores apresentam a fundamentação para a elaboração de programas de Educação Física envolvendo crianças, conforme os objetivos específicos no período de escolarização. Abrangendo apenas a Pré-escola e o Ensino de 1º grau.	Concepção de Formação	Concepção de formação unilateral do homem, fragmentada. O processo de formação humana é entendido pelas dimensões cognitiva, afetivo-social e motor. “Biologicamente, o desenvolvimento pode ser caracterizado por três fases importantes para a Educação Física: pré-puberdade, puberdade e pós-puberdade. (...) Em outras palavras a criança pré-púbere está mais apta a desenvolver habilidades e capacidades perceptivo-motoras do que as capacidades físicas. O desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras e das capacidades físicas, em grau adequado para a performance motora, depende, além da maturação, da estimulação , tarefa que cabe à Educação Física. Assim, a educação Física para crianças pré-púberes deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e capacidades perceptivo-motoras, considerando as limitações impostas à performance pelas capacidades físicas” (p. 61 - 62). “oferecer experiências motoras adequadas para a criança” (p. 64). A “aprendizagem do movimento” como o objetivo básico da Educação Física. (p. 64). O propósito básico da Educação Física no Ensino de Primeiro Grau é a educação do movimento , “torna-se relevante o conhecimento sobre a aquisição dos padrões fundamentais de movimento.” (p. 73)

			<p>Destacando como “uma das tarefas primordiais da Educação Física Escolar: estimulação do desenvolvimento de capacidades perceptivo-motoras e de capacidades físicas, através de experiências motoras oferecidas em ambiente propício e organizado de acordo com as características de crescimento e desenvolvimento dos alunos envolvidos.” (p. x).</p>		<p>Os padrões fundamentais de movimento podem ser divididos em padrões de: a) locomção – padrões de movimento que permitem a criança a exploração do espaço, aqui estão incluídos andar, correr, saltar, trepar, rolar, galopar, saltar no mesmo pé; b) manipulação – envolve o relacionamento do indivíduo com o objeto, nesta categoria, duas situações são característica: 1) o objeto aproxima-se do corpo da pessoa, que tem como propósito interromper ou mudar a sua trajetória e 2) o objeto afasta-se do corpo da pessoa, propulsionado por ela, utilizando-se das mãos e braços ou pés, nesta categoria estão incluídos: arremessar, receber e o rebater, o drible, a condução de bola com o pé e o voleio; c) equilíbrio – permite a criança manter uma postura no espaço e em relação a força da gravidade, aqui estão incluídos: o girar, flexionar,.” (p. 74) .</p> <p>“proporcionar as crianças oportunidades que possibilitem o desenvolvimento hierárquico do seu comportamento motor. Este desenvolvimento hierárquico deve, através da interação entre o aumento da diversificação e complexidade, possibilitar a formação de estruturas cada vez mais organizadas e complexas.” (p. 89)</p> <p>“possibilita a preparação de um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento que favoreça a todas as crianças desenvolverem ao máximo as suas possibilidades de movimento e os fatores que o influenciam, levando-se em consideração suas características e limitações” (p. 157).</p>
				Concepção de Projeto Histórico	Não apresenta explicitamente o projeto histórico que defende. Nem faz a crítica do atual modelo social.
				Concepção de	Não apresenta.

				Trabalho	<p>“Convém acrescentar que as habilidades básicas são importantes para aprendizagem de todas as habilidades específicas ou culturalmente determinadas, requisitadas no trabalho, na vida social, enfim, na vida das pessoas, e não somente para a aprendizagem de habilidades desportivas.” (p. 89). Utiliza-se do trabalho apenas para justificar o ensino das habilidades básicas no Ensino de Primeiro Grau.</p>
				Objeto de Estudo e Ensino	<p>“o Movimento” (p. 2). “A Educação Física trabalha com movimentos” (p. 3). “o movimento humano é o objeto de estudo e aplicação da Educação Física” (p. 64).</p>

2. A PROPOSIÇÃO DA PROMOÇÃO DA SAÚDE

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	AUTORES	LIVRO/ARTIGO; EDIÇÃO; ANO DE PUBLICAÇÃO	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQÜÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Promoção da Saúde	Dartagnan Pinto Guedes e Joana Elisabete Ribeiro Pinto Guedes.	Educação Física Escolar: uma proposta de promoção da saúde. APEF. Londrina v 7. nº 14. Janeiro/1993.	O estudo analisa as contribuições que a disciplina Educação Física Escolar poderia oferecer a crianças e adolescentes, e, futuramente pessoas adultas. Propondo provocar possíveis alterações em alguns paradigmas da Educação Física Escolar, (...) culminando com a proposição de mudanças adicionais nas metas e estratégias para o trabalho dos professores de Educação Física nas escolas de I e II graus, voltada a promoção da saúde (p. 16-18).	Concepção de Formação	“a) propiciar aos escolares situações que os tornassem crianças e jovens mais ativos fisicamente e b) organizar uma seqüência de experiências educacionais que conduzissem os escolares a optarem por um estilo de vida ativo quando adulto.” (p. 21). Pretende-se formar homens que adotem um estilo de vida ativo. Não contesta a concepção de formação defendida pela perspectiva pedagógica hegemônica na educação física escolar, a perspectiva da aptidão física. Defende a concepção unilateral da formação do homem.
				Concepção de Projeto Histórico	Não explicita o projeto histórico de sociedade.
				Concepção de Trabalho	Não explicita concepção de trabalho.
				Objeto de Estudo e Ensino	“atividade física” ou o “movimento humano” como promoção da saúde (p 21).

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	AUTORES	LIVRO/ARTIGO; EDIÇÃO; ANO DE PUBLICAÇÃO	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Promoção da Saúde	Dartagnan Pinto Guedes e Joana Elisabete Ribeiro Pinto Guedes.	Sugestões De Conteúdo Programático para Programas de Educação Física Escolar Direcionados à Promoção da Saúde. APEF. V. 9. nº 16, 1993.	Produzir material que possa contribuir com os professores de educação física no sentido de reunir informações que venham auxiliar numa definição quanto ao conjunto de conteúdos programáticos que eventualmente poderá ser desenvolvido nos programas de ensino direcionados a promoção da saúde (p. 3), (p. 4). “(...) reunir informações quanto a proposição de um modelo simplificado voltado ao estabelecimento de objetivos e	Concepção de Formação	“a) fornecer oportunidades aos educandos de se tornarem ativos fisicamente; e b) ordenar seqüências de experiências educativas que lhes permitam adotar um estilo de vida ativo ao longo de toda a vida” (p. 4). “Preparar os educandos para um estilo de vida permanentemente ativo em que as atividades motoras relacionadas com a saúde passam a fazer parte integrante do seu cotidiano ao longo de toda a vida” (p. 6). “(...) em direção a uma formação integral e consistente dos educandos” (p. 6). “(...) a formação de cidadãos conscientes e portadores de uma capacidade crítica e reflexiva ajustados a uma sociedade moderna e democrática” (p. 6). “formação global dos educandos” (idem). “(...) formação de cidadãos dotados de extraordinária pseudo competência social, cultural e política” (p. 6). “unidade biopsicossocial do homem” (p. 7). “formação que busca contemplar a promoção da saúde” (p. 7).

			conteúdo programático.” (p. 13).		
				Concepção de Projeto Histórico	Não explicita a concepção de projeto histórico. Defendendo um projeto de “uma sociedade moderna e democrática.” (p. 6). “(...) com a preocupação de despertar a consciência para a necessidade de adequá-los ao momento histórico em que si vive.” (p. 6). A defesa da disciplina Educação Física enquanto colaboradora para a manutenção da ordem, o que significa dizer adequá-los ao momento histórico em que se vive.
				Concepção de Trabalho	Não explicita concepção de trabalho.
				Objeto de Estudo e Ensino	“Aptidão física voltada à saúde.” (p. 7)

3. A PROPOSIÇÃO CONSTRUTIVISTA.

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	AUTORES	LIVRO; EDIÇÃO; ANO DE PUBLICAÇÃO	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQÜÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Construtivista	João Batista Freire	Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física. 4ª ed. 2ª impressão. São Paulo: Scipione, 1997. (pensamento e ação no magistério).	Proposição pedagógica para o ensino da Educação Física, que leva em consideração a cultura infantil: o jogo e o brinquedo, como ponto de partida de um programa escolar que tenha por objetivo a educação do corpo inteiro, com ênfase no desenvolvimento motor (habilidades motoras).	Concepção de Formação	A ação corporal das crianças enquanto mediadora de uma aprendizagem significativa (p. 20). Baseado nos estudos de Emilia Ferreira “(...) a alfabetização se aprende desde sempre, independentemente do professor. ” (p. 27). “As habilidades motoras precisam ser desenvolvidas , sem dúvida, mas deve estar claro quais serão as conseqüências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo . Sem se tornar uma disciplina auxiliar de outras, a atividade da Educação Física precisa garantir que, de fato, as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares possam se estruturar adequadamente.” (p. 24). “(…) é preciso entender que as habilidades motoras, desenvolvidas no contexto de jogo, de brinquedo , no universo da cultura infantil , de acordo com o conhecimento que a criança já possui , poderão se desenvolver sem a monotonia dos exercícios prescritos por alguns autores.” (p.24). “(…) o quanto é difícil adaptar-se as bruscas mudanças provocadas pelo nascimento. (...) e não a outra possibilidade que não adaptar-se ao mundo extra-uterino, com todos os problemas que isso acarreta.” (p. 25). O homem não adapta-se a natureza, ele transforma a natureza de acordo com as suas necessidades e as possibilidades existentes. Entende o desenvolvimento infantil (homem) a partir quatro períodos: período sensório-motor , dividido em três estágios: ‘o dos reflexos, o da

				<p>organização das percepções e habilidades e o da inteligência propriamente dita', período vai do 0 aos 2 anos; Período pré-operatório, intuitivo ou simbólico, que surge a partir do desenvolvimento da linguagem, período de preparação das operações lógico-matemáticas, se estenderia mais ou menos até os seis sete anos; Período operatório-concreto – marcado pelo início da cooperação e do raciocínio lógico, em termos de idade vai dos 6, 7 anos, mais ou menos, até 10, 12 anos aproximadamente; Período operatório-concreto ou hipotético-dedutivo – o sujeito rompe com as barreiras da realidade concreta, da prática atual e se interessa por problemas hipotéticos. (p. 33 – 35).</p> <p>“Desenvolver a motricidade não é apenas apresentar rendimento em determinadas modalidades. (...) significa adquirir melhores recursos para se relacionar com o mundo do objeto e das pessoas.” (p. 56).</p> <p>“O objetivo educacional deveria ser o de criar atividades que facilitem à criança tomar consciência de seu corpo e de suas ações.” (p. 75)</p> <p>A educação para o desenvolvimento de habilidades motoras. (p. 84)</p> <p>“a Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento: é educação de corpo inteiro, entendendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço. Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores, apenas. Significa também educá-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamentos, fazer e não-fazer.” (p. 84).</p> <p>“ser humano é mais que movimentar-se, repito; é estabelecer relações com o mundo de tal maneira que se passe do instintivo ao cultural, da</p>
--	--	--	--	---

					necessidade à liberdade, do fazer ao compreender, do sensível a consciência.” (p. 147).
				Concepção de Projeto Histórico	Não explicita o projeto histórico de sociedade. “Educação Física, transformadora, comprometida com uma sociedade mais humana, democrática, digna. ” (p. 219).
				Concepção de Trabalho	“trabalho, atividade que leva em conta o meio ambiente, com os objetivos sociais. No trabalho, as necessidades de adaptação estão sempre presentes, havendo um grande esforço por parte do sujeito, de acomodação aos objetos, isto é, de se ajustar as características dos elementos com os quais ele se relaciona.” (p. 119).
				Objeto de Estudo e Ensino	A Educação Física, enquanto disciplina do currículo, “deveria ser especialista em atividades lúdicas e em cultura infantil. ” (p.13); (p. 67) “(…) as habilidades motoras, desenvolvidas no contexto de jogo , de brinquedo , no universo da cultura infantil. (...) jogos, como amarelinha, pegador, cantigas de roda, têm exercido, ao longo da história, importante papel no desenvolvimento das crianças. Lamentável é o fato de que não tenham sido incorporadas ao conteúdo pedagógico das aulas de Educação Física” (p. 24). “O que importa para um professor é saber usar definitivamente esse recurso pedagógico que é o jogo ou o brinquedo. ” (p. 51)

4. A PROPOSIÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA.

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	AUTORES	LIVRO; EDIÇÃO; ANO DE PUBLICAÇÃO	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Crítico-Emancipatória	Elenor Kunz	Educação Física: ensino & mudança. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004a. (coleção educação física).	Analisa a inquestionabilidade dos esportes e da Educação Física escolar enquanto orientados na competição e na concorrência, tentando desvelar e talvez desmascarar este esporte como meio sócio-educacional. Para avançar na busca de novos caminhos para a Educação Física e esportes, os quais possam atender exigências realmente educacionais, o que significa dizer às implicações políticas e sociais, que sempre se fazem presente no ato pedagógico. (p. 14).	Concepção de Formação	Baseada em uma “Educação Libertadora, que deve possibilitar a emancipação humana pelo processo de ação comunicativa. E isto só é possível na concepção Freireana, através de um processo de ensino ‘dialógico, crítico e problematizador’, capaz de conduzir as relações a um elevado grau de responsabilidade política, social e reflexiva.” (p. 136). “(...) aprendizagem de determinadas competências pelo movimento o aluno seja capacitado a se Sujeito do seu próprio agir.” (p. 183). “(...) que os alunos sejam capacitados para atuarem, agirem de forma independente, isto é, que eles possam, nas aulas, reconhecer por si suas possibilidades de atuar.” (p. 190). Etapas de problematização do ensino da Educação Física: 1) Desvelar o problema básico relacionado com o movimento; 2) Acentuar o significado individual das situações de movimento; 3) Favorecer o sentir-se responsável pelas ações de movimento; 4) Aceitar diferentes soluções para as tarefas do Movimento; 5) Aceitar orientações oriundas de experiências subjetivas com atividades de movimento. (p. 193-194).
				Concepção de Projeto Histórico	Não explicita o projeto histórico que defende. “a estrutura social tem caráter decisivo sobre o

					<p>destino do ser humano (...) E mudanças concretas realmente só podem acontecer concomitantemente com o conjunto de mudanças na estrutura sócio-político-econômica.” (p. 94).</p> <p>“mudanças na Estrutura sócio-política como um todo” (p. 159); “transformações políticas e econômicas.” (p. 159).</p> <p>“necessita se identificar com um projeto social determinado (...). (...) um mesmo projeto social, em conjunto com a organização da classe trabalhadora e, enfim, em conjunto com os próprios partidos políticos realmente comprometidos com a classe trabalhadora e oprimida da sociedade.” (p. 160)</p>
				Concepção de Trabalho	
				Objeto de Estudo e Ensino	<p>“a cultura do movimento humano significa inicialmente uma conceituação global de objetivações culturais, em que o movimento humano se torna o elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas tradicionalmente em determinadas comunidades ou sociedades. Em todas as Culturas podem ser encontradas as mais diferentes expressões de danças, jogos, competições ou teatros movimentados.” (p. 38).</p> <p>“Mundo vivido das crianças” (p. 85). “O mundo de movimento da criança” (p. 85).</p> <p>Conceito de mundo vivido, “como o contexto social, onde as condições objetivas tornam-se subjetivamente significativas.” (p. 86).</p> <p>“(…) os movimentos e jogos da cultura tradicional (...)” (p. 102).</p> <p>“o movimento humano no centro do processo de ensino-aprendizagem, e não o esporte.” (p.105).</p> <p>Concepção ampliada de Movimento Humano: Fenômeno Antropológico, Sócio-Cultural e Histórico.</p> <p>“O Movimento Humano consiste de experiências significativas e individuais, onde pelo seu Se-movimentar o Indivíduo realiza sempre um contato e um confronto com o Mundo material e social, bem</p>

					<p>como com sigo mesmo.” (p. 165). Sentidos/significados do Movimento: a) Sentido Comparativo; b) Sentido Explorativo; c) Sentido Produtivo; d) Sentido Comunicativo; e) Sentido Expressivo. (p. 166). “É por este motivo que tento privilegiar o Movimento Humano no ensino da Educação Física e não os esportes normatizados.” (p. 185), “o movimento dos esportes normatizados compõe apenas uma parte deste Mundo do Movimento Humano”. (p. 185).</p>
--	--	--	--	--	---

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	AUTORES	LIVRO; EDIÇÃO; ANO DE PUBLICAÇÃO	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Crítico-Emancipatória	Elenor Kunz	Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. 6ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004b. (coleção educação física).	“Uma proposta didático-pedagógica para a Educação Física Escolar centrada no ensino do esporte, sem desmerecer outras objetivações culturais que se expressam pelo movimento humano e que também são e devem ser utilizadas como conteúdos relevantes para a prática pedagógica da Educação Física.” (p. 7).	Concepção de Formação	<p>“uma educação de crianças e jovens para a consciência crítica e emancipada.” (p. 9-10).</p> <p>“O homem é um ser capaz de se desenvolver graças aos seus interesses, seus desejos e suas necessidades. Infelizmente no estágio de desenvolvimento científico e tecnológico de hoje, e pela sua influência em todas as instâncias da vida, especialmente através da indústria cultural e dos meios de comunicação, os interesses, os desejos e as necessidades podem ser formados ideologicamente por essas instituições.” (p. 25). Na verdade o homem se desenvolve humaniza-se pelo acesso (apropriação) aos produtos do trabalho cristalizados (fixados), a cultura, nos quais se inserem os bens materiais e imateriais (Leontiev).</p> <p>“desenvolvimento do aluno em relação a determinadas competências imprescindíveis na formação de sujeitos livres e emancipados. Refiro-me às competências da autonomia, da interação social e da competência objetiva.” (p. 29).</p> <p>“O aluno (...) deve ser capacitado para a sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar os sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica.” (p. 31).</p> <p>“Maioridade ou emancipação devem ser colocados ser colocados como tarefa fundamental da educação” (p. 32).</p> <p>Formação (ensino) de desenvolve a partir de três</p>

				<p>aspectos (categorias): trabalho produtivo de treinar habilidades técnicas; Interação social – objetivo educacional que valoriza o trabalho coletivo de forma responsável, cooperativa e participativa; linguagem – a linguagem do ‘se-movimentar’ enquanto dialogo com o mundo. (p. 36-37).</p> <p>“A constituição do processo de ensino pelas três categorias, trabalho, interação e linguagem, deve conduzir ao desenvolvimento de competência objetiva, social e comunicativa.” (p. 40).</p> <p>“Crítico-Emancipatória, busca alcançar, como objetivos primordiais de ensino e através das atividades como o movimento humano, o desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência social e a competência objetiva.” (p. 107).</p> <p>“formação de uma cidadania” (p. 108).</p> <p>“educação que desenvolva indivíduos críticos e emancipados” (p. 108).</p> <p>“educação emancipadora, mais voltada para a formação da cidadania do jovem do que para a mera instrumentalização técnica destinada ao trabalho.” (p. 151).</p> <p>“formação de indivíduos críticos com perspectiva emancipadora.” (p. 151).</p>
				<p>Concepção de Projeto Histórico</p> <p>“Tentei evitar falar de (...) ‘projeto histórico’”. (p. 9).</p>
				<p>Concepção de Trabalho</p> <p>“<i>Trabalho</i> produtivo de treinar habilidades técnicas” (p. 36).</p> <p>Apresenta a concepção de trabalho assalariado, enquanto <i>performance</i>. (p. 37).</p> <p>“precisa treinar destrezas e técnicas racionais e eficientes, precisa aprender certas estratégias para o agir prático de forma competente. Precisa, enfim, se qualificar para atuar dentro de suas possibilidades individuais e coletivas e agir de forma bem-sucedida no mundo do trabalho,</p>

					<p>na profissão, no tempo livre e, no caso, no esporte.” (p. 40).</p> <p>“ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural do esporte.” (p.43).</p> <p>O trabalho é a categoria responsável pelo desenvolvimento da competência objetiva/prática e instrumental. (p. 139)</p>
				Objeto de Estudo e Ensino	<p>“ensino do Movimento Humano, em especial, os esportes.” (p. 13)</p> <p>“O objeto da pedagogia da Educação Física e dos esportes, assim, se estende ao se-movimentar do homem.” (p. 67).</p> <p>“tudo isso podemos definir, como a cultura do movimento” (p. 68).</p> <p>“Já ficou mais do que claro que o objeto central, o conteúdo principal do trabalho pedagógico da Educação Física Escolar, é o movimento humano”. (p. 107)</p>

5. A PROPOSIÇÃO CRÍTICO-SUPERADORA.

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	AUTORES	LIVRO; EDIÇÃO; ANO DE PUBLICAÇÃO	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQÜÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Crítico-Superadora	Coletivo de Autores	Metodologia do Ensino de Educação Física. 11ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2004.	<p>“Expõe e discute questões teórico-metodológicas da Educação Física, tomando-a como matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros.” (p. 18)</p> <p>“elementos básicos para: a) elaboração de uma teoria pedagógica; b) elaboração de um programa específico para cada um dos graus do ensino.” (p. 18).</p> <p>“facilitar a reflexão e a prática pedagógica dos professores do magistério, do ensino médio e dos anos iniciais do ensino fundamental.” (p. 26).</p>	Concepção de Formação	<p>“o que a escola desenvolve é a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual.” (p. 27). A escola surge enquanto espaço de formação para atender aos interesses de uma classe social ociosa, a burguesia, ou seja, surge exatamente no momento em que com o surgimento da propriedade privada dos meios de produção, se fragmenta o homem, surgem às classes sociais, prevalece na escola a concepção da formação unilateral, seja na perspectiva dos detentores dos meios de produção a perspectiva da formação intelectual, seja na perspectiva dos que não dominam os meios de produção a formação material volta para a produção de bens materiais. Ambas unilaterais.</p> <p>A concepção de formação fica evidente na forma como se materializa o currículo escolar: dinâmica curricular. Definido como “um movimento próprio da escola que constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem. Esta base é constituída por três pólos: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar.” (p. 29).</p> <p>“Os conteúdos de ensino emergem de conteúdos culturais gerais” (p. 30).</p> <p>A formação do sujeito histórico, a medida que o possibilita construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no pensamento. “Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na</p>

					<p>história dessa produção.” (p. 34). “Privilegia a organização curricular em Ciclos de Escolarização Básica e aponta para a necessidade de se rever o sistema de seriação.” (p. 34). “Formar o cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, para poder nela intervir na direção dos seus interesses de classe.” (p. 36). A perspectiva da formação centra-se na busca de “desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.” (p. 38). “O conhecimento é tratado de forma a ser retraçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da sua atividade social sistematizada.” (p. 40).</p>
				Concepção de Projeto Histórico	<p>Não explicita o projeto histórico de sociedade. “Contribui para afirmação dos interesses das camadas populares” (...) “negando a dominação e submissão do homem pelo homem.” (p. 40). “Contribui para o desenvolvimento da identidade de classe dos alunos, quando situa esses valores na prática social capitalista da qual são sujeitos históricos. Essa identidade é condição objetiva para construção de sua consciência de classe para o engajamento na luta pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular.” (p. 40). Contudo, não apresenta o projeto de sociedade que almeja</p>

					<p>construir Exemplo: socialista, comunista, anarquista, social democrático, etc.</p> <p>“se vincula aos interesses do outro pólo da luta da transformação social: os interesses de classe das camadas populares.” (p. 42)</p> <p>“movimento histórico pela transformação estrutural da sociedade” (p. 42).</p> <p>“comprometida com o processo de transformação social” (p. 49).</p>
				Concepção de Trabalho	<p>Trabalho é a atividade humana que possibilita a transformação da natureza, construção da cultura e formação do homem.</p> <p>“Assim o homem, simultaneamente ao movimento histórico da construção da sua corporeidade, foi criando outras atividades, outros instrumentos e através do trabalho foi transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo.” (p. 39).</p>
				Objeto de Estudo e Ensino	<p>“novo objeto do conhecimento da Educação Física escolar: a expressão corporal como linguagem e como saber ou conhecimento” (p. 42).</p> <p>“Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica, formas essas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.” (p. 50).</p> <p>“apreender a expressão corporal como linguagem.” (p. 62).</p>

5.1. ENTREVISTA 1 - Micheli Ortega Escobar.

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	AUTORES	LIVRO; EDIÇÃO; ANO DE PUBLICAÇÃO	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Crítico-Superadora	Micheli Ortega Escobar	Metodologia do Ensino de Educação Física. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.	“Avaliação pública” - (p. 122) - (Análise crítica) do livro Metodologia do Ensino de Educação Física (1992) – (COLETIVO DE AUTORES). Elaborada a partir do seguinte roteiro: “1 – Retraçar a história da construção do livro – árvore genealógica do Livro Metodologia do Ensino de Educação Física; 2 – Identificar a contribuição do palestrante na obra; 3 – Os avanços que ele reconhece do Livro na época da 1ª edição e ainda hoje; 4 – O que precisaria ser revisto na obra, por quê? E o que proporia?” (p.	Concepção de Formação	<p>Conceito de condições subjetivas: “é a condição de, as pessoas, terem um preparo, uma acervo conceitual que lhe permita tratar a realidade. entender e discutir a realidade estando subjetivamente engajados para agir em direção a um determinado objetivo. Essa disposição subjetiva, em nosso modo ver, deve ser construída coletivamente a partir de práticas revolucionárias. Somos nós homens os que devemos usar os recursos que a História nos oferece para reconhecer os momentos certos de agir”. (p. 124). Os homem agem na realidade.</p> <p>“Todo conhecimento é construído socialmente. Certo! Em algum momento da História nasce um problema. O homem fica na frente desse problema, sente a necessidade de resolvê-lo e ao começar a prática na busca de sua resolução ele começa a construir o conhecimento. E na medida em que vai avançando nesta construção teórica, ela mesma o desperta para novas construções, novas visões” (p. 124). O trabalho como produtor do conhecimento (cultura), logo o trabalho como atividade central no processo de formação humana.</p> <p>“(…) A escola capitalista tem como função a preparação de indivíduos para o campo de trabalho, a preparação de quadros e métodos para o campo produtivo”. (p. 125)</p> <p>Defende a concepção da formação omnilateral. Concepção de formação omnilateral: “A ‘cultura</p>

			118).		<p>corporal' é uma parte da cultura do homem. É 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". (p. 127).</p> <p>"(...) O homem constrói e transforma a partir do trabalho". (p. 128).</p> <p>"Possibilitar ao aluno o conhecimento e as experiências necessárias para eles participarem na construção de um ' Projeto de cultura popular'</p>
				Concepção de Projeto Histórico	<p>Defende explicitamente o projeto histórico socialista.</p> <p>"(...) Um projeto de sociedade que você pensa, sonha, luta por ela. Além de colocar esses sonhos ele, também coloca as formas de luta que deverão ser empreendidas para consegui-lo". (p. 126)</p> <p>"(...) Os projetos históricos são gestados, definidos e defendidos pelos partidos políticos". (p. 126)</p> <p>Definição de projeto histórico socialista: "(...) um projeto que se oponha nos seus principais pontos de fundamentação ao projeto histórico capitalista. (...) essa concepção socialista de mundo significa a crítica a duas propriedades fundamentais do capitalismo, a primeira, a apropriação privada dos meios de produção que é o que o caracteriza e, a segunda, a divisão da sociedade em classes sociais. Então o eixo do socialismo é um regime que não defende a propriedade privada". (p. 126-127).</p>
				Concepção de Trabalho	<p>"trabalho como atividade humana" (p. 128).</p>

					<p>Definição de atividade humana: “(...) é uma explicação do que o homem faz, indica que o homem não se move, não se mexe a toa, não podemos falar do movimento do homem, da vida do movimento do homem, isto é um equívoco porque o homem não se mexe, ele “age”. É diferente agir do que se mexer. “Atividade” e “movimento” são conceitos diferentes. Quando o homem tem que resolver um problema, ele tem que organizar todo um complexo de atividades para resolvê-lo. As ações que eles realizam, e que podem ser vistas de fora, não podem ser reduzidas a simples repetição de movimentos de flexão, extensão, torção, adução, abdução e outros, porque a atividade humana é um complexo de ação, pensamento e emoção desencadeado por objetivos que não se colocam de fora”. (p.128)</p>
				<p>Objeto de Estudo e Ensino</p>	<p>Cultura Corporal ou Cultura Esportiva.</p> <p><i>“nova prática, ou de práticas mais criativas, ou então, de práticas significativas.”</i> Grifos nossos. (p. 124)</p> <p>“(…) as atividades que configuram uma ampla área da cultura, provisoriamente denominada de cultura corporal”. (p. 124)</p> <p>“(…) a visão histórica que traz a atividade prática do homem, o trabalho e as relações objetivas materiais reais dos homens com a natureza e com os outros homens” (p. 124)</p> <p>“Trouxemos a prática do homem para a explicação do que é a Educação Física” (p. 124).</p> <p>Conceito de cultura corporal: “A ‘cultura corporal’ é uma parte da cultura do homem. É configurada por um acervo de conhecimento socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre</p>

					<p>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. O singular dessas atividades – sejam criativas ou imitativas – é que o seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção. Por este motivo, o homem lhe atribuiu um valor de uso particular” (p. 127).</p> <p>“(…) O conhecimento de uma área da cultura do homem que podemos chamar de cultura corporal ou cultura esportiva”. (p. 131)</p>
--	--	--	--	--	--

5.2. ENTREVISTA 2 - Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto.

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	AUTORES	LIVRO; EDIÇÃO; ANO DE PUBLICAÇÃO	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQÜÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Crítico-Superadora	Maria Elizabeth Varjal Médicis Pinto	Metodologia do Ensino de Educação Física. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.	“exposição de alguns pontos que considera necessários a uma revisão teórica abordando questões que, atualmente, considera mais atualizadas, mais contemporâneas” do Livro Coletivo de Autores. “Destacou o capítulo 1, <i>A Educação Física no Currículo Escolar: desenvolvimento da Aptidão Física ou Reflexão sobre a Cultura Corporal</i> , versando sobre cinco questões: 1) A respeito do projeto político-pedagógico; 2) Concepção de currículo ampliado; 3) Alguns princípios curriculares no trato com o conhecimento; 4) Os ciclos de escolarização; 5) Confronto das perspectivas da educação Física escolar na dinâmica curricular” (p. 134) A autora não discutiu o último ponto destacado	Concepção de Formação	Formação unilateral (fragmentada). Defende “(...) uma formação para o trabalho na sociedade do conhecimento , em que as pessoas necessitam de flexibilidade que lhe permita estudar sempre para trabalhar onde o trabalho aparece”. (p. 139) A crença na sociedade do conhecimento visa “enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação por outras preocupações ‘mais atuais’, tais como: a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas, ou de qualquer outra natureza” (DUARTE, 2003, p. 14). A ideia de defesa da sociedade do conhecimento está consolidada a partir do fim da centralidade do trabalho e do fim da sociedade de classes. Concepção de currículo baseado na ideia de indivíduo. Segundo Duarte (2003) esta é uma atitude idealista, subjetivista, bem a gosto do ambiente ideológico pós-moderno

			por estar afastada da discussão específica da área.		
				Concepção de Projeto Histórico	Não explicita a concepção de projeto histórico. No entanto, nega a tese marxista da classe trabalhadora como “protagonista da história”, e que a classe trabalhadora não é mais “a grande responsável pelas mudanças da sociedade”, e aponta para uma perspectiva de superação da ideia de conflito e confronto para ceder lugar a ideia de negociação. (p. 135-136).
				Concepção de Trabalho	Não apresenta concepção de trabalho.
				Objeto de Estudo e Ensino	Não apresenta.

5.3. ENTREVISTA 3 – Valter Bracht.

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	AUTORES	LIVRO; EDIÇÃO; ANO DE PUBLICAÇÃO	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQÜÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Crítico-Superadora	Valter Brach	Metodologia do Ensino de Educação Física. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.		Concepção de Formação	Enfatiza a importância do trabalho por meio dos ciclos de escolarização.
				Concepção de Projeto Histórico	Não defende explicitamente um projeto histórico de sociedade, “superação das desigualdades sociais”, “construção de uma sociedade solidária” (p. 154). Nega a possibilidade da existência de um projeto de sociedade baseado ou fundamentado em uma explicação científica. Saviani (2005) defende que a sistematização da concepção do socialismo científico só foi possível devido a elaboração da teoria da mais-valia por Marx, captando o modo de produção capitalista em suas conexões e suas necessidades históricas (p. 224).
				Concepção de Trabalho	Questiona a concepção de história apresentada pelo Coletivo (A concepção da história enquanto produto da atividade humana – concepção marxista da História). (p. 147) Defende a crítica em entender a Educação Física pela via Economia Política. (p. 148)

				Objeto de Estudo e Ensino	Defende o desenvolvimento do objeto de estudo a partir do conceito de cultura (p. 145). Não define conceito de cultura.
--	--	--	--	---------------------------	---

5.4. ENTREVISTA 4 – Celi Nelza Zulke Taffarel.

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	AUTORES	LIVRO; EDIÇÃO; ANO DE PUBLICAÇÃO	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Crítico-Superadora	Celi Nelza Zulke Taffarel	Metodologia do Ensino de Educação Física. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.	“manifestação sobre a obra, ocorrida no ano de 2002” (p. 157). Avaliação do livro Coletivo de Autores, a partir da consideração de sua gênese e das condições em que foi produzido. Elaborada a partir do seguinte roteiro: “1 – Retraçar a história da construção do livro – árvore genealógica do Livro Metodologia do Ensino de Educação Física; 2 – Identificar a contribuição do palestrante na obra; 3 – Os avanços que ele reconhece do Livro na época da 1ª edição e ainda hoje; 4 – O que precisaria ser revisto na obra, por quê? E o que	Concepção de Formação	“O projeto de escolarização é a política que dá a direção à formação, isto é, uma política cultural, ou seja, a política que vai se desencadear para contribuir na formação humana .” (p. 163). Concepção de formação que tem como categoria central a categoria trabalho. Defesa da formação humana pelo acesso dos elementos da cultura (material e imaterial). “garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso aos meios intelectuais de produzir a cultura”

			propria?" (p. 118).		
				Concepção de Projeto Histórico	Defende explicitamente o projeto histórico socialista. Não separa o pedagógico do político. A defesa de que a “perspectiva teórica deveria estar alicerçada em uma consciente condição de classe, deveria partir da crítica ao real e perspectivar um horizonte histórico”. (p. 160)
				Concepção de Trabalho	Defende concepção de trabalho. “ O homem não nasce praticando esporte, muito menos relacionando esporte com saúde, mas adquiriu, pelo trabalho, pelas atividades, as condições de produzir e reproduzir seu modo de vida onde as relações esporte e saúde foram se consolidando. Essa construção passa pelas relações do homem com a natureza e com os outros homens na manutenção da vida humana. (p. 163)
				Objeto de Estudo e Ensino	“Cultura Corporal – jogos, esportes, dança, ginástica, lutas e outras formas que tratamos pedagogicamente na escola.” (p. 163).

5.5. ENTREVISTA 5 – Carmen Lúcia Soares.

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	AUTORES	LIVRO; EDIÇÃO; ANO DE PUBLICAÇÃO	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQÜÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Crítico-Superadora	Lino Castellani Filho... [et e al.] (Orgs.). CARMEM LUCIA SOARES	Metodologia do Ensino de Educação Física. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.	“pensar sobre o livro e sua singularidade” (p. 169). “pensar e construir o meu modo de olhar para o Metodologia de Ensino e concluir ser este livro um clássico.” (p. 169). Elaborada a partir do seguinte roteiro: “1 – Retraçar a história da construção do livro – árvore genealógica do Livro Metodologia do Ensino de Educação Física; 2 – Identificar a contribuição do palestrante na obra; 3 – Os avanços que ele reconhece do Livro na época da 1ª edição e ainda hoje; 4 – O que precisaria ser revisto na obra, por quê? E o que proporia?” (p. 118).	Concepção de Formação	“o aluno compreenda as relações sociais em que está inserido, conheça práticas corporais e possa não só um praticante mais também um espectador crítico ” (p. 175).
				Concepção de Projeto	Não explicita concepção de projeto

				Histórico	histórico.
				Concepção de Trabalho	Não explicita concepção de trabalho.
				Objeto de Estudo e Ensino	Expressão corporal como linguagem. (p. 176). “corpo e gesto como objetos do estudo histórico, sociológico, antropológico, pedagógico e artístico” (p. 176).

4.6. ENTREVISTA 6 – Lino Castellani Filho.

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	AUTORES	LIVRO; EDIÇÃO; ANO DE PUBLICAÇÃO	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQÜÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Crítico-Superadora	Lino Castellani Filho... [et e al.] (Orgs.).	Metodologia do Ensino de Educação Física. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.	“Expressar minha concepção e o meu ponto de vista sobre o processo de construção da obra” (p. 185). Elaborada a partir do seguinte roteiro: “1 – Retraçar a história da construção do livro – árvore genealógica do Livro Metodologia do Ensino de Educação Física; 2 – Identificar a contribuição do palestrante na obra; 3 – Os avanços que ele reconhece do Livro na época da 1ª edição e ainda hoje; 4 – O que precisaria ser revisto na obra, por quê? E o que proporia?” (p. 118).	Concepção de Formação	Defende que os estudantes tomem como ponto de partida a apreensão da realidade para nela intervir de forma crítica, criativa e autônoma. (p. 196). Essa lógica segundo o autor, está presente na sistematização dos ciclos de escolarização.
				Concepção de Projeto Histórico	Não explicita o projeto histórico. Contudo, toma como pressuposto a filosofia marxista, o materialismo histórico-dialético. Segundo Frigotto (2008), a tradição do pensamento marxista é constituída a partir da tríade: concepção de mundo, método de análise e projeto histórico.
				Concepção de Trabalho	“cultura corporal como dimensão da cultura humana” (p. 189).

				Objeto de Estudo e Ensino	O autor destaca que em uma publicação feita pelo MEC, obra de sua autoria, intitulada “Diretrizes Gerais Para o Ensino de 2º grau: Núcleo Comum, Educação Física”, o mesmo já trata do conceito de “ <i>cultura corporal e cultura corporal esportiva</i> ” (p. 188) “cultura corporal como dimensão da cultura humana” (p. 189).
--	--	--	--	---------------------------	--