



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

CLARA LIMA DE OLIVEIRA

**ENSINO DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A
PARTIR DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA**

Salvador
2022

CLARA LIMA DE OLIVEIRA

**ENSINO DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A
PARTIR DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Claudio de Lira Santos Junior

Salvador
2022

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Oliveira, Clara Lima de.

Ensino do esporte na educação física escolar a partir da abordagem crítico-superadora / Clara Lima de Oliveira. - 2022

328 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Claudio de Lira Santos Junior.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

1. Educação física escolar. 2. Esportes - Estudo e ensino. 3. Educação escolar. 4. Pedagogia histórico-crítica. 5. Psicologia cultural. 6. Abordagem histórico-crítica. I. Santos Junior, Claudio de Lira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.86 - 23. ed.

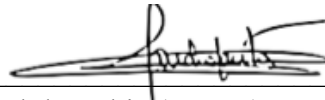
CLARA LIMA DE OLIVEIRA

**ENSINO DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A
PARTIR DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Salvador, 29 de abril de 2022.

Claudio de Lira Santos Junior – Orientador



Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Celi Nelza Zülke Taffarel – Titular interno



Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

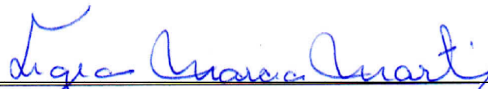
Marize Souza Carvalho – Titular interno



Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Lígia Márcia Martins – Titular externo



Doutora em Programa Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

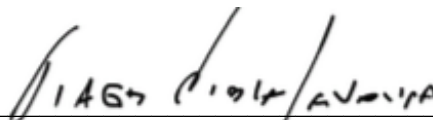
Flávio Dantas Albuquerque Melo – Titular externo



Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Tiago Nicola Lavoura – Suplente externo



Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

AGRADECIMENTOS

À Maria (mãe), Fernandes (pai) e Filipe (irmão), que me deram todas as condições possíveis para que eu chegasse até aqui e que dão sentido à minha existência todos os dias.

À Júlia e Maya, minhas filhas e companheiras de vida que carrego no meu ventre, que me acompanharam na reta final de escrita e exposição da tese e que em breve estarão compartilhando a vida conosco. Quanto orgulho já sinto em gestar duas mulheres. Com elas tenho a certeza de que nunca estarei sozinha.

À Murilo Oliveira, companheiro de vida, com quem aprendo todos os dias a compartilhar sonhos, angústias, projetos, diferenças e, acima de tudo, amor e companheirismo.

À Cláudio Lira, orientador, amigo, camarada, que acompanha os meus passos desde a graduação e que tem papel fundamental em todo o meu percurso como professora e pesquisadora. Com você aprendo todos os dias a me humanizar. Tenho muito orgulho e alegria de trilhar passos contigo.

Aos membros do Grupo Efemarx (Marxismo e ensino da Educação Física) – Melina Alves, Raquel Rodrigues, Flávio Melo, Eduardo Jorge (Duda), Cláudio Lira e Murilo Oliveira. Vocês dão o real significado à palavra camaradagem. Jodi Dean diz no livro *Camarada: um ensaio sobre pertencimento político* que camaradas são aqueles que se unem em torno de um propósito comum, apesar das diferenças. Camaradas são aqueles com quem podemos contar e que juntos travam uma longa luta com disciplina, coragem, alegria e entusiasmo. Sigamos produzindo e construindo juntos a Educação Física.

À Celi Taffarel, a quem sou grata por todas as oportunidades ofertadas na minha formação. Muito obrigada, professora!

À Cristina Paraíso, Cíntia Cardeal, Marcia Cozzani, Márcia Neves, Maíra Lopes, Priscila Dornelles, Camila Avelino, Catarina, Débora Feitosa e Karina Cordeiro, amigas que me receberam em Amargosa, transformaram este lugar em minha casa e que alegram e fortalecem a minha existência. Sigamos comemorando a vida juntas.

Às amigas construídas nos mais diversos encontros da vida – Viviane, Joelson, Rodrigo, Jaqueline, Carolina Pinho, Luana, Michel, Edielson, Caio, Náira, Arlen, Beatriz, David, Leidiane, Linnesh (Linna), Carolina Heleno, Érica, Aninha, Janaine, Roberta e tantos outros/as.

À Lígia Martins, Marize Carvalho, Celi Taffarel, Flávio Melo e Tiago Lavoura, membros da banca avaliadora. Suas contribuições foram fundamentais para a elaboração deste trabalho.

Aos alunos, alunas e docentes do curso de Licenciatura em Educação Física e do Centro de Formação de Professores da UFRB. Esta tese é a síntese das reflexões feitas coletivamente em sala de aula, no sindicato e nas lutas travadas em defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade no interior da Bahia. Tenho muito orgulho de construir este projeto com vocês.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PGEDU/FACED/UFBA).

À todas e todos que acompanharam esta trajetória, muito obrigada!

OLIVEIRA, Clara Lima de. **Ensino do esporte na Educação Física escolar a partir da abordagem crítico-superadora**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2022. 328p.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto o ensino do esporte na Educação Física escolar a partir da abordagem crítico-superadora. Ela parte da necessidade de disputar os rumos da Educação Física brasileira. Constatamos que temos predominantemente presentes no trabalho educativo na Educação Física abordagens hegemônicas de ensino do esporte que podem ser agrupadas nas chamadas teorias do aprender a aprender. Estas carregam concepções de sociedade, de educação, de escola e de Educação Física alinhadas com os chamados reformadores empresariais da educação, resultado do processo de mundialização da educação e de mundialização do capital. Além disso, carregam uma concepção de esporte naturalizante e biologizante, o que limita o trato com este fenômeno à sua aparência fenomênica, presa à forma de modalidades esportivas. Diante dessas problemáticas, nosso objetivo é apresentar contribuições teórico-metodológicas que nos permitam avançar no ensino do esporte na direção do desenvolvimento do pensamento teórico de alunas e alunos das escolas públicas brasileiras, em especial no que diz respeito ao polo conteúdo presente no planejamento pedagógico por meio da tríade conteúdo-forma-destinatário. Para tanto, defendemos a seguinte tese: o ensino do esporte em sua forma clássica e científica resultante da sistematização dos conhecimentos universais produzidos pela humanidade localizados no universo da cultura corporal, tendo como referência a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e a abordagem crítico-superadora, pode contribuir, juntamente com as demais disciplinas curriculares, para o desenvolvimento do pensamento teórico dos sujeitos escolares. Tal processo contribui com a constatação, interpretação, compreensão e explicação do esporte como prática social, considerando seus conteúdos (o que ensinar?), suas formas mais adequadas de ensino (como ensinar?) e o destinatário do conhecimento (a quem ensinar?). Para chegarmos a esta tese, nos baseamos em referenciais ancorados nas seguintes teorias: no método materialista histórico-dialético como teoria do conhecimento, na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural como teorias que fundamentam o trabalho educativo e sua relação com o desenvolvimento humano, e na abordagem crítico-superadora como abordagem de ensino da cultura corporal na escola. Utilizamos da análise de categorias em obras referenciadas nas teorias supracitadas para fundamentar a pesquisa, de caráter teórico. Estas foram divididas em categorias de análise (conteúdos escolares, trato com o conhecimento, tríade conteúdo-forma-destinatário, trabalho educativo e pensamento teórico) e categorias de método (singular-particular-universal e luta de classes). Compreendemos, portanto, o esporte enquanto prática social que, em sua concepção contra-hegemônica, tem como traço essencial a relação agonístico-lúdico. Dessa forma, o esporte é abordado como prática social carregado de significações sociais e que se expressam no plano dos conteúdos por meio dos fundamentos prático-objetal, histórico-social e axiológico. No plano do trato com o conhecimento, o esporte é tratado considerando o processo de apropriação e objetivação, em cada ciclo de escolarização, do fenômeno esporte no pensamento de alunos e alunas. Concluimos, dessa forma, que as contribuições apresentadas ofertam o instrumental necessário à apreensão do fenômeno esporte, de forma a incidir por meio do seu ensino sistematizado sobre o desenvolvimento do pensamento teórico de nossos alunos e sobre a construção da Educação Física escolar numa perspectiva transformadora.

Palavras-chave: Educação física escolar; Esportes - Estudo e ensino; Educação escolar; Pedagogia histórico-crítica; Psicologia cultural; Abordagem histórico-crítica.

OLIVEIRA, Clara Lima de. **Teaching sport in school Physical Education from the critical-overcoming approach**. Thesys (Doctorate in Education). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2022. 328p.

ABSTRACT

The present research has as its object the teaching of sport in school Physical Education from the critical-overcoming approach. It starts from the need to dispute the directions of Brazilian Physical Education. We found that we have predominantly present in the educational work in Physical Education hegemonic approaches to teaching sport that can be grouped in the so-called theories of learning to learn. These carry conceptions of society, education, school and Physical Education aligned with the so-called business reformers of education, a result of the process of globalization of education and the globalization of capital. In addition, they carry a concept of naturalizing and biologizing sport, which limits the treatment with this phenomenon to its phenomenal appearance, tied to the form of sports modalities. Faced with these problems, our objective is to present theoretical-methodological contributions that allow us to advance in the teaching of sport towards the development of the theoretical thinking of students from Brazilian public schools, especially with regard to the pole content which is present in the pedagogical planning through the content-form-receiver triad. Therefore, we defend the following thesis: the teaching of sport in its classical and scientific form resulting from the systematization of universal knowledge produced by humanity located in the universe of body culture, having as reference the historical-critical pedagogy, the historical-cultural psychology and the critical-overcoming approach, can contribute, together with the other curricular subjects, for the development of the theoretical thinking of the school subjects. This process contributes to the realization, interpretation, understanding and explanation of sport as a social practice, considering its contents (what to teach?), its most appropriate ways of teaching (how to teach?) and the receiver of knowledge (who to teach?). To arrive at this thesis, we base ourselves on references anchored in the following theories: in the historical-dialectical materialist method as a theory of knowledge, in the historical-critical pedagogy and in the historical-cultural psychology as theories that support the educational work and its relationship with development and in the critical-overcoming approach as an approach to teaching body culture at school. We used the analysis of categories in works referenced in the aforementioned theories to support the research, of a theoretical nature. These were divided into categories of analysis (school contents, knowledge treatment, content-form-receiver triad, educational work and theoretical thinking) and method categories (singular-particular-universal and class struggle). We understand, therefore, sport as a social practice that, in its counter-hegemonic conception, has the agonistic-ludic relationship as an essential trait. In this way, sport is approached as a social practice loaded with social meanings that are expressed in terms of content through practical-object, historical-social and axiological foundations. In terms of knowledge treatment, sport is treated considering the process of appropriation and objectivation, in each schooling cycle, of the sport phenomenon in the minds of students. We conclude, therefore, that the contributions presented offer the necessary instruments for the apprehension of the sport phenomenon, in order to focus, through their systematized teaching, on the development of our students' theoretical thinking and on the construction of school Physical Education in a transformative perspective.

Keywords: School physical education; Sports - Study and teaching; School education; Critical-historical pedagogy; Cultural psychology; Critical-historical approach.

OLIVEIRA, Clara Lima de. **La enseñanza del deporte en la Educación Física escolar desde el enfoque crítico-superior**. Tesis (Doctorado en Educación). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2022. 328p.

RESUMEN

El objeto de esta investigación es la enseñanza del deporte en la Educación Física escolar desde el enfoque crítico-superior. Parte de la necesidad de disputar los rumbos de la Educación Física brasileña. Hemos comprobado que los enfoques hegemónicos de la enseñanza del deporte están presentes de forma predominante en la labor educativa de la Educación Física, los cuales pueden agruparse en las denominadas teorías de aprender a aprender. Son portadores de concepciones de la sociedad, de la educación, de la escuela y de la Educación Física alineadas con los llamados reformistas empresariales de la educación, resultado del proceso de globalización de la educación y de la globalización del capital. Además, conllevan una concepción naturalizadora y biologizante del deporte, que limita el tratamiento con este fenómeno a su apariencia fenoménica, apegada a la forma de las modalidades deportivas. Frente a estos problemas, nuestro objetivo es presentar aportes teóricos y metodológicos que permitan avanzar en la enseñanza del deporte hacia el desarrollo del pensamiento teórico de los alumnos de las escuelas públicas brasileñas, especialmente en lo que respecta al polo de contenido presente en la planificación pedagógica a través de la tríada contenido-forma-receptor. Por ello, defendemos la siguiente tesis: la enseñanza del deporte en su forma clásica y científica resultante de la sistematización del conocimiento universal producido por la humanidad situada en el universo de la cultura corporal, teniendo como referencia la pedagogía histórico-crítica, la psicología histórico-cultural y el enfoque crítico-superior, puede contribuir, junto con las demás materias curriculares, para el desarrollo del pensamiento teórico de los sujetos escolares. Dicho proceso contribuye con la observación, interpretación, comprensión y explicación del deporte como práctica social, considerando sus contenidos (¿qué enseñar?), sus formas más adecuadas de enseñanza (¿cómo enseñar?) y el receptor del conocimiento (¿a quién enseñar?). Para llegar a esta tesis, nos hemos basado en referencias ancladas en las siguientes teorías: el método materialista histórico-dialéctico como teoría del conocimiento, la pedagogía crítico-histórica y la psicología histórico-cultural como teorías que fundamentan la labor educativa y su relación con el desarrollo humano, y el enfoque crítico-superior como enfoque para enseñar la cultura corporal en la escuela. Para apoyar la investigación, de carácter teórico, utilizamos el análisis de las categorías de los trabajos referenciados en las teorías mencionadas. Se dividieron en categorías de análisis (contenidos escolares, tratamiento con conocimiento, tríada contenido-forma-receptor, trabajo educativo y pensamiento teórico) y de método (singular-particular-universal y lucha de clases). Por lo tanto, entendemos el deporte como una práctica social que, en su concepción contrahegemónica, tiene como característica esencial la relación agonística-lúdica. Así, el deporte se aborda como una práctica social cargada de significados sociales que se expresan en el plan de contenidos a través de los fundamentos práctico-objetivo, histórico-social y axiológico. En el plan del tratamiento con el conocimiento, el deporte es tratado considerando el proceso de apropiación y objetivación, en cada ciclo de escolarización, del fenómeno deportivo en el pensamiento de los alumnos. Así, concluimos que los aportes aquí presentados ofrecen las herramientas necesarias para comprender el fenómeno deportivo, con el fin de incidir, a través de su enseñanza sistematizada, en el desarrollo del pensamiento teórico de nuestros estudiantes y en la construcción de la Educación Física escolar desde una perspectiva transformadora.

Palabras clave: Educación física escolar; Deportes - Estudio y enseñanza; Educación escolar; Pedagogía histórica crítica; Psicología cultural; Enfoque histórico crítico.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Relação de proporcionalidade inversa entre os conteúdos de formação operacional e conteúdos de formação teórica.....	94
Figura 2 - Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico	114
Figura 3 - Organização das teorias da Educação Física quanto à metodologia de ensino	132
Figura 4 - Principais abordagens no campo da pedagogia do esporte	137
Figura 5 - Princípios curriculares para o trato com o conhecimento	170
Figura 6 - Princípios curriculares e a organização dos níveis de ensino.....	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Fundamentos gerais para o ensino da cultura corporal.....	165
Tabela 2 - Sistematização do primeiro ciclo de escolarização no trato com o conhecimento a partir da abordagem crítico-superadora.....	177
Tabela 3 - Sistematização do primeiro ciclo de escolarização no trato com o conhecimento a partir da abordagem crítico-superadora.....	181
Tabela 4 - Sistematização do terceiro ciclo de escolarização no trato com o conhecimento a partir da abordagem crítico-superadora.....	185
Tabela 5 - Sistematização do quarto ciclo de escolarização no trato com o conhecimento a partir da abordagem crítico-superadora.....	188

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AFE	Atividades físicas esportivas
ANED	Associação Nacional de Educação Domiciliar
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
BM	Banco Mundial
BNC-F	Base Nacional Comum para a Formação de professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CBV	Confederação Brasileira de Voleibol
CCJ	Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CGU	Controladoria Geral da União
CND	Conselho Nacional do Desporto
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COI	Comitê Olímpico Internacional
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEF/MEC	Divisão de Educação Física e Desporto do Ministério da Educação e da Cultura
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DIESPORTE	Diagnóstico Nacional do Esporte
DOI-CODI	Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna
EC	Emenda Constitucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Movimento Esporte para Todos
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FIV	Federação Internacional de Voleibol
FMI	Fundo Monetário Internacional

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INDESP	Instituto Nacional de Desenvolvimento do Esporte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JEB	Jogos Escolares Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbica, Gay, Bissexual, Transsexual, Queer, Intersexual, Assexual e outros
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAAR	Programa Atletas de Alto Rendimento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PF	Polícia Federal
PGR	Procuradoria Geral da União
PMDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Partido Progressista
PROUNI	Programa Universidade para todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
SRAG	Síndrome respiratória aguda grave
STF	Superior Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
TPE	Movimento Todos pela Educação
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. EDUCAÇÃO ESCOLAR E PROJETOS EM DISPUTA: ENTRE O “SUICÍDIO DEMOCRÁTICO” E A NECESSÁRIA RESISTÊNCIA ATIVA	27
1.1. EDUCAÇÃO ESCOLAR E PROJETOS EM DISPUTA.....	28
1.2. O LUGAR DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO NA NECESSÁRIA RESISTÊNCIA ATIVA .	60
2. POR QUE O ENSINO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES É IMPORTANTE PARA A ESCOLA E PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA?	67
2.1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	96
2.2. SOBRE A NATUREZA HISTÓRICO-SOCIAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS.....	105
3. CRÍTICA ÀS ABORDAGENS HEGEMÔNICAS DE ENSINO DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	125
4. ENSINO DO ESPORTE A PARTIR DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA	150
4.1. ELEMENTOS ACERCA DOS EIXOS DE ENSINO DO FENÔMENO ESPORTE: SUA GÊNESE, DESENVOLVIMENTO, ESTRUTURA E DINÂMICA.....	152
4.2. ELEMENTOS ACERCA DA DINÂMICA DE ENSINO DO FENÔMENO ESPORTE: TRATO COM O CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	162
CONCLUSÕES	191
REFERÊNCIAS	195
APÊNDICE	204

INTRODUÇÃO

Esta tese analisa o ensino do esporte na Educação Física escolar. O que é possível constatar empiricamente é que o ensino de conteúdos na educação escolar se desenvolve por meio da *contradição* entre a necessidade de socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, contribuindo para o desenvolvimento omnilateral do gênero humano e a necessidade de ensino destes conhecimentos na forma de pseudoconceitos, presos a sua aparência fenomênica, ou por meio do não ensino, o que contribui para a manutenção do plano de alienação e exploração no modo capitalista à medida em que a aparência dos fenômenos não é questionada.

O resultado desta contradição se expressa na Educação Física ora através da compreensão do esporte pelo viés salvacionista (esporte salva e/ou colabora para amenizar as mazelas sociais), ora pelo viés instrumental (aprender esporte para desenvolver habilidades, capacidades e valores burgueses, para selecionar os melhores para o treinamento), ora pela sua total ausência na educação escolar. Todas essas expressões estão ancoradas na *lógica formal* do conhecimento e presas a imediatividade do fenômeno. Nestas condições, nossas crianças e jovens apreendem tudo com o esporte, menos o fenômeno esporte.

Tal contradição precisa ser superada na medida em que disponibilizemos os conhecimentos do fenômeno esporte em sua forma clássica e científica, de forma a permitir que os sujeitos escolares possam formar sistemas conceituais sobre o fenômeno, compreendendo-o em suas mais diversas relações e dimensões. Para nós, esta superação deve desenvolver-se numa direção positiva, ou seja, incorporando os elementos mais avançados que o fenômeno esporte guarda ao longo do seu desenvolvimento, resultado dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade.

Compreendemos a *contradição*, uma das categorias da dialética, como forma e conteúdo universal da existência da matéria, que “[...] representa a interação dos aspectos e das tendências contrárias. Essa interação condiciona sempre, e ainda mais fortemente, quando ela se realiza entre os contrários, as mudanças constantes nos aspectos ou entre os corpos em interação.” (CHEPTULIN, 1982, p.301-302). Ela – a contradição – é movimento, conduzindo o fenômeno de um patamar menos desenvolvido para um patamar mais desenvolvido, entrando assim em um novo estado qualitativamente superior.

Para tanto, é necessário deixar claro que fenômeno esporte é esse e com qual concepção estamos trabalhando. O esporte faz parte da vida das pessoas, seja pela sua realização direta por meio de atividades esportivas em ambientes escolar e não escolar, atividades de treino ou de lazer, ou pelo acesso aos seus subprodutos, como camisas, equipamentos e eventos esportivos, assinaturas de canais televisivos, participação em eventos esportivos, etc. É o que nos apontam o Diagnóstico Nacional do Esporte (Diesporte) (BRASIL, 2015; 2016) e o Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do Brasil 2017 *Movimento é vida: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas*, realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2017).

Segundo dados do Diesporte, o esporte é praticado por 54,1% da população brasileira, entendendo-o como prática regular de atividades físicas realizadas três vezes na semana com duração mínima de 30 minutos. Os demais (45,9%) são considerados sedentários. Destes, 48,0% da população brasileira inicia sua prática esportiva na escola/universidade com orientação do professor (BRASIL, 2015). No Nordeste, este dado chega a 45,1%, o quarto entre as regiões do país (Sul com 69,9%, Centro-oeste com 56,3% e Norte com 46,7%).

Essa prática esportiva em geral tem início na infância, entre 6 e 10 anos (37,9%) e entre 11 e 14 anos (31,4%). No Nordeste, os dados são próximos ao nacional (31,2% entre 06 e 10 anos e 32,9% entre 12 e 14 anos). Destes, se abordarmos a partir da categoria gênero, para as mulheres a prática esportiva tem início também na idade escolar, mas mais tardiamente, entre os 11 e 14 anos (31,5%), quando que para os homens a prática esportiva é iniciada entre os 6 e 10 anos (41,6%).

Os dados do Suplemento da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios 2015, *Práticas de esporte e atividade física* (IBGE, 2017), que serviram de base para a pesquisa sobre as Atividades Físicas e esportivas (AFE) (PNUD, 2017), também apontam que 37,9% dos jovens de 15 anos ou mais praticaram esportes e/ou atividades físicas no ano base da pesquisa (2015).

No campo das desigualdades que caracterizam o Brasil, segundo dados do Relatório sobre as AFEs (PNUD, 2017), a diferença de acesso é determinada pelas desigualdades nas dimensões econômica ou de renda, racial, de sexo/gênero, de período da vida (jovem, adulto, idoso) e se tem ou não algum tipo de deficiência. O Brasil está entre as dez nações com maior índice de desigualdade, de um total de 143, segundo dados do Relatório Geral do PNUD (PNUD, 2016).

De acordo com o Censo Escolar 2021¹, e considerando todas as etapas da educação básica, da creche ao ensino médio, o Brasil tem 46,7 milhões de alunos (o número não leva em conta o ensino superior). Mais de 80% estão matriculados na rede pública, e 17% estavam inscritos na rede privada em 2021. Mas em 2021 teve uma queda de 2,5% de matrículas (antes foi 47,9 milhões) quando comparamos a 2019.

Por isso defendemos o ensino público e a democratização do ensino de conteúdos em suas forma mais desenvolvidas. É neste espaço educativo formal que os filhos da classe trabalhadora e a própria classe tem acesso (ou não) ao saber sistematizado.

Os dados apresentados acima nos indicam que o acesso às práticas esportivas tem maior ocorrência na escola e na idade escolar, dado de grande importância para as nossas investigações, pois dizem do lugar com maior possibilidade de acesso ao esporte enquanto patrimônio cultural da humanidade. Com esta afirmação, não significa que este é o único lugar no qual o acesso ao esporte se efetiva, mas é o principal, em especial para a classe trabalhadora.

É no processo de escolarização que os filhos da classe trabalhadora têm, ou deveriam ter, pleno acesso aos bens culturais da humanidade na forma de saber escolar, tradução dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em conteúdos escolares.

Nesta direção, ao pensarmos a prática pedagógica da Educação Física, não é possível partirmos de perspectivas teórico-metodológicas que secundarizam ou desconsideram tais condições no *trabalho educativo*. São elas que determinam “no chão da escola” os modos de ensinar, pensar e agir de professores, alunos e toda a comunidade escolar.

Como é possível superarmos estas contradições? Compreendemos que uma prática pedagógica transformadora não se materialize por meio do reforço às concepções biologizantes, naturalizantes e conservadoras, tampouco no trato com os conhecimentos sem abordar as suas contradições históricas que seguem se expressando e que são determinadas pela luta de classes. Compreendemos e defendemos que estas contradições podem ser superadas na medida em que o *trabalho educativo* se desenvolva na direção da defesa da função social da escola como espaço privilegiado de transmissão e assimilação dos conhecimentos, bem como de um ensino do esporte na sua concepção contra-hegemônica (OLIVEIRA, 2018), que guarda uma concepção transformadora e

¹ Os dados estão disponíveis em:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf

ativa da realidade concreta. Neste sentido, a presente pesquisa visa contribuir com tal empreitada.

Foi este o movimento que a abordagem crítico-superadora em seu nascedouro e ao longo dos seus 30 anos busca materializar. O Coletivo de Autores (1992, 2012) nos aponta que na década de 1980 encontrávamos na área uma disputa sobre o que ensina a Educação Física, quais são os seus *conteúdos escolares* e qual é o seu papel ou função na educação escolar, entre aptidão física e cultura corporal. Tal disputa, em tempo, expressava o confronto entre projetos históricos, com efeito, da lógica a ser desenvolvida na escola, entre as lógicas formal e dialética. Na primeira, adotada pela maioria das abordagens vigentes na Educação Física, o trato com o conhecimento se dá de maneira fragmentada, linear e etapista; na segunda, proposta pela abordagem crítico-superadora, o trato com o conhecimento se desenvolve a partir dos princípios da totalidade, do movimento, da mudança qualitativa e da contradição, princípios que se alinham com o materialismo histórico-dialético, teoria do conhecimento que calça as nossas reflexões.

Ainda hoje vemos se expressando a lógica formal no trato com os fenômenos da cultura corporal, o que tem sustentado a disputa pela explicação dos objetos da Educação Física – aptidão física, saúde, alto rendimento, cultura corporal de movimento, cultura corporal, aprendizagem motora, atividades lúdicas/cultura infantil, todas elas agora agrupadas nas chamadas teorias do aprender a aprender (DUARTE, 2011). Afirmamos ser uma disputa porque ao analisarmos suas bases epistemológicas, podemos constatar que elas apresentam em sua essência distintas concepções de homem, sociedade, escola, educação e Educação Física, e desta forma seguem reforçando a disputa anunciada pelo Coletivo de Autores (1992) entre lógica formal e lógica dialética, com predomínio da lógica formal, que tem como um de seus resultados o aprisionamento dos sujeitos ao plano do pensamento por pseudoconceitos.

Portanto, nesta tese partimos e defendemos as contribuições da abordagem crítico-superadora, que se apresenta como aquela que possui instrumental que melhor explica o trato com a cultura corporal na Educação Física escolar. Assim, consideramos nesta tese que o fenômeno esporte compõe o acervo cultural histórico e socialmente produzido pela humanidade, a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012).

Diante das problemáticas apresentadas, nosso **objetivo** é *apresentar contribuições teórico-metodológicas que nos permitam avançar no ensino do esporte na direção do desenvolvimento do pensamento teórico de alunas e alunos das escolas públicas brasileiras, em especial no que diz respeito ao polo conteúdo presente no planejamento*

pedagógico por meio da tríade conteúdo-forma-destinatário, de forma a subsidiar a prática pedagógica dos professores.

Nossa pesquisa está assentada na *tríade conteúdo-forma-destinatário* (MARTINS, 2013b) como **unidade mínima de análise**, pois esta versa sobre os pilares da prática pedagógica histórico-crítica – sua finalidade, seu conteúdo, suas formas mais adequadas, a quem se destina o ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e sob quais condições o ensino se materializa.

Assim, partimos da seguinte **tese**: *o ensino do esporte em sua forma clássica e científica resultante da sistematização dos conhecimentos universais produzidos pela humanidade localizados no universo da cultura corporal, tendo como referência a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e a abordagem crítico-superadora, pode contribuir, juntamente com as demais disciplinas curriculares, para o desenvolvimento do pensamento teórico dos sujeitos escolares. Tal processo contribui com a constatação, interpretação, compreensão e explicação do esporte como prática social, considerando seus conteúdos (o que ensinar?), suas formas mais adequadas de ensino (como ensinar?) e o destinatário do conhecimento (a quem ensinar?).*

Não fazemos este exercício sozinhos. Construimos tal movimento coletivamente a partir da melhor tradução da abordagem crítico-superadora, com o intuito de contribuir com o desenvolvimento de sujeitos capazes de constatar, interpretar, compreender, explicar e transformar a prática social na direção da construção coletiva de um outro modo de vida que não o capitalista, o que para nós é representado pelo socialismo como projeto histórico de sociedade. Isso significa a abertura de possibilidades para que os filhos da classe trabalhadora tenham acesso irrestrito aos produtos resultantes da ação transformadora humana, o que se dá a partir da sua aproximação e construção junto a prática social escolar alinhada à luta política por uma educação verdadeiramente pública, gratuita, laica e socialmente referenciada para todos os filhos e filhas da classe trabalhadora.

Diante desta assertiva, nos posicionamos ao lado das reivindicações da classe trabalhadora e, portanto, assumimos um lugar na luta de classes. Lugar este que é de intelectuais políticos (FERNANDES, 2010, 2020) que dispõem sua força intelectual a serviço das necessidades e reivindicações da classe trabalhadora. Sem assumir explicitamente tal posição, corremos o risco de não contribuirmos concretamente com a transformação radical realmente necessária.

Portanto, o movimento de síntese que fazemos nesta tese está ancorado numa pesquisa de caráter teórico, buscando levantar as sistematizações já desenvolvidas por Martins (2013b), Gama (2015), Melo (2017), Oliveira (2018) e Galvão, Lavoura e Martins (2019), nossas **fontes de análise**, bem como as produções que apresentam como lastro teórico a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e a abordagem crítico-superadora, que serão apresentadas ao longo do texto.

Para Cheptulin (1982), as categorias representam o grau de desenvolvimento do conhecimento que nos permitem articular o concreto e o abstrato. Como **procedimento investigativo**, localizamos nas nossas fontes as categorias que estruturam o ensino dos conteúdos escolares, identificados e organizados em categorias de análise (MINAYO, 1996): *conteúdos escolares* (da Educação Física), *trato com o conhecimento, tríade conteúdo-forma-destinatário, trabalho educativo e pensamento teórico*, e categorias de método (KUENZER, 1998): *relação singular-particular-universal e luta de classes*.

Para Minayo (1996), as categorias de análise são aquelas capazes de captar a nível empírico o objeto em discussão, nos permitindo compreender o conteúdo do objeto na sua especificidade. Para Kuenzer (1998), as categorias de método são aquelas próprias do método dialético, capazes de desvelar as contradições e relações gerais e essenciais. A análise destas estão disponibilizados nos Apêndices deste trabalho.

Dessa forma, o nosso trabalho se soma a e é somado por estes estudos a fim de contribuir para *explicar mais e melhor* a abordagem crítico-superadora, traduzindo-a da forma mais fidedigna possível a fim de colaborar com o trabalho pedagógico de professores no chão da escola.

Tal condição não se desenvolve por espontaneísmo ou uma necessidade particular. Tampouco se desenvolve na atual escola sem que questionemos as bases teórico-metodológicas que perpassam as ações pedagógicas e processos de ensino e aprendizagem hegemônicos na educação escolar. Para levantarmos possibilidades superadoras da atual condição, num movimento de superação por incorporação, assim como nos ensina o método materialista histórico-dialético, é necessário que reconheçamos a realidade e construamos possibilidades para as práticas educativas que permitam às nossas crianças e jovens o pleno desenvolvimento na direção do autodomínio da conduta e da sua personalidade na relação indivíduo – gênero humano como síntese das conquistas humanas, o que forma a sua segunda natureza (SAVIANI, 2013b). Isso significa trabalhar pedagógica e politicamente, sem dissociá-las, na direção do desenvolvimento do *pensamento teórico* (MARTINS, 2013b) em suas mais ricas

determinações e relações. Compreendemos que somente a partir deste movimento podemos contribuir efetivamente para a travessia, como afirma Frigotto (2009), rumo ao modo de vida socialista.

A relação dialética entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural (MARTINS, 2013a) nos permite compreender que o ensino organizado e sistematizado dos fenômenos da cultura corporal enquanto *conteúdos escolares* contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento) na direção da formação de sistemas conceituais, lastros do *pensamento teórico*. Tal condição educativa, se efetivada, promove o desenvolvimento dos sujeitos escolares e, portanto, a formação da consciência de si no mundo, uma ação eminentemente educativa, e que se dá na relação entre apropriação e objetivação dos fenômenos da realidade concreta (DUARTE, 2016), num movimento de fora para dentro, ou seja, das relações sociais desenvolvidas nos processos educativos para as transformações internas no âmbito do psiquismo humano.

Nesta pesquisa nos propomos a adentrar no universo do ensino do fenômeno esporte na Educação Física escolar por considerar que este objeto, se explicado assim como nos indica Oliveira (2018), bem como se tratado considerando os fundamentos pedagógicos e psicológicos em todo o processo de escolarização olhando para a atividade como elemento estruturante da ação teleológica humana (MELO, 2017) e olhando para a escola a partir de uma concepção de currículo transformador (GAMA, 2015) pode contribuir com o desenvolvimento do *pensamento teórico* dos sujeitos escolares, função precípua da educação escolar (MARTINS, 2013b). Também consideramos as contribuições de Galvão, Lavoura e Martins (2019) sobre os fundamentos da didática histórico-crítica, bem como de Lavoura, Santos Junior e Melo (2019) acerca dos fundamentos das atividades da cultura corporal, a fim de instrumentalizar e materializar teórico-metodologicamente a discussão proposta nesta tese.

Também nos apoiamos nos estudos que desenvolvem o debate conceitual sobre a natureza e especificidade da educação, função social da escola e da educação escolar, periodização histórico-cultural do desenvolvimento e ensino dos *conteúdos escolares* em sua abordagem clássica e científica a fim de garantir que os sujeitos escolares compreendam, acessem e transformem a cultura corporal, patrimônio cultural da humanidade, tornando-a parte de sua segunda natureza (SAVIANI, 2013b).

Não compreendemos ser nossa tarefa, nem de nenhuma investigação que tenha como pressuposto teórico o materialismo histórico-dialético, a construção de “passos” aplicáveis a prática pedagógica na lógica manuleta de sistematização das produções científicas. Compreendemos, assim como Saviani (2011), que pensar a didática nos exige compreender e dominar suas dimensões técnicas, o que nos remete a estrutura da atividade educativa, e artística, o que nos remete a originalidade do professor que, ao compreender a primeira dimensão, consegue pensar e planejar a prática pedagógica sem perder de vista o movimento da prática social.

Como nos aponta o método materialista histórico-dialético (MARX, 2008; NETTO, 2011), marco teórico-metodológico referencial deste estudo, é necessário partir do objeto em seu movimento concreto, o que significa investigar o que ele é para que possamos apontar caminhos para o que ele pode vir a ser à luz das categorias do método dialético - *totalidade, movimento e contradição*.

Para pensarmos o processo educativo a partir da lógica dialética, torna-se necessário fazer o duplo movimento que o método nos exige – é necessário percorrermos um caminho que parta do *concreto real (síntese)* na direção do *concreto pensado (análise)* mediado pela *análise*. Este não é um movimento linear, haja vista que o método que ancora as nossas investigações trabalha a partir da lógica dialética do conhecimento, afim de desvelar as determinações mais simples expressas na realidade, ou seja, sua estrutura e dinâmica. Compreendemos que somente desta forma teremos a condição de captar o fenômeno em sua essência, partindo do que ele é em direção ao que ele pode vir a ser.

Para explicar essas contradições, nos valem de Cheptulin (1982). Para este autor, o *singular* expressa “as propriedades e ligações que são próprias apenas a uma formação dada (coisa, objeto, processo) e que não existem em outras formações materiais” (p.194). Já o *geral* ou *universal* refere-se “as propriedades e ligações que se repetem nas formações materiais (coisa, objeto, processo) [...]” (p.194).

O que é geral nessa ou naquela coisa é, por exemplo, o fato de que ela existe objetivamente, independentemente de uma consciência qualquer, que ela está em movimento, que possui características espaciais e temporais. O geral no homem é o fato de que ele é um ser vivo, que vive em sociedade, que sua essência é determinada pelas relações de produção correspondentes, que ele é dotado de uma consciência, reflete o mundo ambiente por meio de um sistema de imagens ideais, possui uma família, etc.” (p.194)

Já o *particular* refere-se a momentos e aspectos presentes na relação entre as propriedades e ligações que se repetem (geral) e as que não se repetem (singular). Ou seja:

O resultado do que acaba de ser dito é que o singular e o geral não existem de maneira independente, mas somente por meio de formações materiais particulares (coisas, objetos, processos), que são momentos, aspectos deste último. Cada formação material, cada coisa representa a unidade do singular e do geral, do que não se repete e do que se repete. (p.194-195)

Valemo-nos do materialismo histórico-dialético como método e teoria do conhecimento, que contribui com as nossas análises a partir da explicitação das relações e contradições estabelecidas entre os fenômenos e objetos da realidade. Como método, compreende-se que o materialismo cumpre o papel de elucidar, por meio da relação *geral, o singular e o particular*, as regularidades científicas de um dado fenômeno, a fim de compreender a sua essência (sua estrutura e dinâmica). Por meio de um método, o mais próximo e fidedigno aos determinantes da realidade concreta, é possível compreendermos o que os fenômenos foram, como se constituíram, como são e se reproduzem e como podem vir a ser. Como teoria do conhecimento, o materialismo é compreendido como a reprodução ideal da realidade objetiva no pensamento. Para que fosse possível a Marx se apropriar da sociedade burguesa, seu objeto de investigações, foi necessário captar seus elementos essenciais. Em suas investigações, Marx (2008) conclui que

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. (p.47)

Compreende-se como força produtiva a capacidade humana de transformar a realidade por meio do trabalho, sua atividade vital, para atender a necessidades de primeira ordem (de existência objetiva / biológica) e de segunda ordem (de existência subjetiva / cultural). Tal ação teleológica, ou seja, com intencionalidades, objetivos, motivos, se manifesta por meio do desenvolvimento do trabalho humano expresso no desenvolvimento das tecnologias, das ciências e técnicas. Já as relações de produção são compreendidas como os tipos de relações sociais estabelecidas entre homem e trabalho no processo de produção da existência humana. A relação entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção corresponde, portanto, à essência da sociedade burguesa.

Essas relações sociais são determinadas pela *luta de classes*, luta que explicita interesses distintos de sociedade. Para a burguesia, classe detentora da hegemonia política, econômica e ideológica e dos meios de produção (instrumentos, maquinário, etc.), interessa apenas manter e aprimorar as relações entre homem e trabalho em seu viés exploratório. Já os trabalhadores tem a sua força de trabalho subsumida aos pilares do capital, de forma que a estes resta a venda de sua força de trabalho em troca de um valor, o salário. Desta forma, o trabalhador, ainda que seja o responsável direto pelo produto do trabalho humano, pois é ele quem diretamente o produz sob determinadas condições, não se reconhece nem no processo de produção nem em seu produto, haja vista que seus momentos não estão explicitados, processos esses que envolvem produção, distribuição, troca e consumo (MARX, 2008). Em seus escritos, Marx afirma que

[...] na produção, os membros da sociedade apropriam-se dos produtos da natureza para as necessidades humanas; a distribuição determina a proporção em que o indivíduo participa dessa produção; a troca fornece-lhe os produtos particulares nos quais quer converter o *quantum* que lhe correspondera pela distribuição; finalmente, no consumo, os produtos se convertem em objetos de gozo, de apropriação individual. A produção dá os objetos que correspondem às necessidades; a troca reparte de novo o que já está distribuído segundo a necessidade individual; e, finalmente, no consumo, o produto desaparece do movimento social, convertendo-se diretamente em objeto e servidor da necessidade individual e satisfazendo-a com o desfrute. [...] Na produção, o sujeito objetiva-se; no (consumo), o objeto subjetiva-se; na distribuição, a sociedade, sob a forma de disposições gerais decisivas, encarrega-se da mediação entre a produção e o consumo; na troca, essa realiza-se pelo indivíduo determinado fortuitamente. A distribuição determina a proporção em que correspondem os produtos ao indivíduo; a troca determina os produtos nos quais o indivíduo reclama a parte que a distribuição lhe atribui. (p.244-245)

Tratar fenômenos e objetos como mercadoria expressa o mais alto grau de alienação do gênero humano sobre o trabalho, sua atividade vital, e sobre as relações de produção que se desenvolvem nesta relação. Alienar-se é não compreender as relações que estão presentes e que determinam no processo de produção da existência humana, onde se insere o fenômeno educativo. É não compreender as contradições que se manifestam por meio da *luta de classes*, que guarda a disputa pela hegemonia por meio de interesses e projetos distintos.

É importante destacar que, na esteira das produções de Marx sobre a sociedade burguesa e o capital, nenhuma ação humana está descolada da sociedade na qual esta se desenvolve. Portanto, toda ação humana, ao carregar intencionalidades, expressa um conjunto de concepções que traduzem as posições de classe assumidas pelos indivíduos – concepções de sociedade, de homem, de educação, e mais a frente, veremos, de Educação Física. A depender do lugar de classe ocupado, distintas concepções de sociedade serão defendidas, ainda que estas não estejam explícitas no discurso. Na sociedade burguesa explicitada por Marx n’O Capital (MARX, 2013), há uma disputa explícita entre a manutenção das condições de opressão da classe trabalhadora, que favorecem a hegemonia da burguesia enquanto classe detentora do poder político, econômico e ideológico, e do capitalismo enquanto modo de vida, e a derrubada dessas condições de opressão, de forma a libertar a classe trabalhadora do jugo do capital. Essa disputa manifestará, ao passo que são projetos de sociedade distintos em disputa a todo momento, um conjunto de concepções de educação e de desenvolvimento humano, que seguem a mesma lógica de confronto e luta dos contrários expressos pelo método marxista.

Este trabalho está organizado na forma de capítulos: no capítulo intitulado *Educação escolar e projetos em disputa: entre o “suicídio democrático” e a necessária resistência ativa* abordamos os projetos em disputa na educação escolar, de forma a reconhecer o atual cenário no qual estes projetos disputam hegemonia e quais são os elementos necessários para a resistência ativa; já no capítulo intitulado *Porque o ensino dos conteúdos escolares é importante para a escola e para a Educação Física?* apresentamos elementos que contribuem para responder a uma das questões-chave de nossa investigação: porque a escola precisa garantir o ensino dos conteúdos escolares, e qual é o lugar da Educação Física escolar; no capítulo intitulado *Crítica às abordagens hegemônicas de ensino do esporte na Educação Física escolar* apresentamos uma crítica

às abordagens hegemônicas de ensino do esporte na Educação Física escolar, de forma que esta subsidie nossas formulações sobre o ensino dos conteúdos deste fenômeno na escola, e por fim, no capítulo intitulado *Ensino do esporte a partir da abordagem crítico-superadora* apresentamos a nossa síntese provisória sobre o ensino do esporte na Educação Física escolar a partir das contribuições da abordagem crítico-superadora.

1. EDUCAÇÃO ESCOLAR E PROJETOS EM DISPUTA: ENTRE O “SUICÍDIO DEMOCRÁTICO” E A NECESSÁRIA RESISTÊNCIA ATIVA

Neste capítulo apresentamos o resultado das investigações acerca dos projetos em disputa na educação escolar. As análises e sínteses feitas visam contribuir com a compreensão do ensino do esporte na Educação Física escolar de forma a nos permitir captar suas relações e contradições no atual modo de produção na direção do trato sistematizado de seus *conteúdos escolares* ao longo do processo de escolarização.

A contradição na educação escolar está ancorada em dois pressupostos indissociáveis. O primeiro diz respeito ao conflito de interesses de classes opostas que travam uma disputa pela hegemonia na sociedade e na escola. Essas disputas estão apoiadas em teorias que guardam *concepções de mundo, de sujeito, de educação e escola* que expressam este conflito e são explicitadas ao longo da tese. O segundo diz respeito ao ensino dos conteúdos escolares, sua natureza e especificidade, o que garante que os fins de uma educação desenvolvente se materializem, expressando, desta forma, *concepções mundo, de sujeito, de educação e escola distintas das orquestradas pelo modelo hegemônico de sociedade*, refletindo desta forma a disputa de projetos na educação escolar.

Na escola, as concepções contra hegemônicas apontam na seguinte direção: por meio do acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos sistematizados e referendados pela prática social como clássicos ao longo do processo de escolarização, os sujeitos constituem a sua segunda natureza, expressão do conjunto de apropriações e objetivações ofertados pelo *trabalho educativo* desenvolvido pelo professor na escola, de forma que estas incidam tanto na maneira de pensar dos sujeitos quanto em sua maneira de ser no mundo, formando sua consciência e constituindo a sua personalidade (MARTINS, 2013b; DUARTE, 2016; SAVIANI, 2013b).

A negação dos conhecimentos na escola perpetrada pelas concepções hegemônicas se manifestam sob duas formas não excludentes: pela via do não ensino dos *conteúdos escolares* e, portanto, da literal negação da transmissão desses conhecimentos, e ou pela via do ensino a partir da lógica formal, lógica esta que, no plano de desenvolvimento psíquico, não ultrapassa o desenvolvimento do pensamento por meio de pseudoconceitos, forma de pensamento que expressa a realidade objetiva por meio da aparência fenomênica dos objetos, fenômenos e coisas.

Na Educação Física escolar, essas contradições se expressam por meio da negação de um conjunto de conhecimentos reconhecidos como clássicos no universo da cultura

corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992) como jogo, esporte, luta, ginástica, dança e demais manifestações, conhecimentos que condensam o patrimônio cultural da humanidade e refletem modos de sociabilização desenvolvidos pelo gênero humano ao longo de sua história. Ao passo que estes conhecimentos são negados, nega-se aos sujeitos a possibilidade de desenvolver-se plenamente, na direção da formação de conceitos científicos por meio do *trabalho educativo* (SAVIANI, 2013b) que os permitam constatar, interpretar, compreender, explicar e transformar a realidade complexa e contraditória (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

É na direção da superação por incorporação das concepções hegemônicas que direcionamos os nossos estudos, de forma a contribuir com o ensino sistematizado do esporte – seleção dos conteúdos reconhecidos como clássicos pela prática social e sua organização ao longo do processo de escolarização - a partir da lógica científica, lógica esta que tem como pressupostos os fundamentos do materialismo histórico-dialético, da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. Neste universo encontra-se o esporte como um fenômeno que reflete e reproduz através de seus conteúdos de ensino – seus fundamentos, significações, valores e normas - as relações sociais da existência humana, relações estas que precisam ser captadas e internalizadas para que os sujeitos se desenvolvam em suas máximas possibilidades.

Para melhor compreensão destas relações mais gerais que determinam e são determinadas pela prática pedagógica realizada na Educação Física escolar, apresentamos esses pressupostos em subcapítulos, de forma a contribuir com a compreensão do objeto de análise de nossas investigações. O primeiro trata da explicitação dos projetos que disputam a hegemonia na educação escolar, e o segundo trata da necessária resistência ativa, assim como defendida por Saviani (2016), por meio da disputa do conteúdo e forma da luta política e pedagógica pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade pelas camadas populares, o que, no nosso objeto, reflete-se por meio da defesa do acesso aos conteúdos de ensino² do fenômeno esporte em sua forma clássica e científica.

1.1. EDUCAÇÃO ESCOLAR E PROJETOS EM DISPUTA

² Neste estudo abordamos os termos conteúdos escolares e conteúdos de ensino como sinônimos.

Vivemos desde 2016³ a intensificação de um movimento político de ataque à democracia por meio da retirada de direitos conquistados pelos movimentos sociais, partidos políticos, sindicatos e organizações em defesa do direito à educação pública e de qualidade organizados por trabalhadores da cidade, do campo, sindicalizados ou não, de diversos movimentos sociais, como os de mulheres, das águas, dos povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos, da população negra e LGBTQIA+⁴. O ataque à educação se expressa por meio da aprovação da “contrarreforma” do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵, dos cortes no financiamento público e projetos como “Escola sem partido” (Projeto de lei n. 867/2015), do *homeschooling*⁶ (Projeto de lei n. 3.262/2019) e da militarização das escolas por meio

³ Ao demarcar historicamente as nossas análises a partir de 2016, não desconsideramos a política de coalizão implementada nos governos de Luiz Inácio “Lula” da Silva e Dilma Rousseff, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), que se expressou na educação por meio da contrarreforma do Ensino Médio, por exemplo. Coadunamos com as posições expressas em estudos anteriores (OLIVEIRA, 2017) no qual afirmamos que “*Tal política de conciliação de classes foi resultado do papel ‘mediador’ entre interesses dos trabalhadores e do capital internacional cumpridos pelos governos de Lula e Dilma*” (p.21). Ver mais em: OLIVEIRA, Clara Lima de. Cultura corporal e desenvolvimento do pensamento teórico no quarto ciclo de escolarização (1o ao 3o anos do Ensino Médio) da abordagem crítico- superadora. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2017. 80p. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/22046/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_CLARA%20LIMA%20DE%20OLIVEIRA.pdf

⁴ As iniciais LGBTQIA+ representam grupos sociais que sofrem diferentes tipos de violência e significam Lésbica, Gay, Bissexuai, Transexual, Queer, Intersexual, Assexual. O + agrega outros grupos e variações de sexualidade e gênero, a exemplo do Pansexual. Aqui fazemos referência a sigla por considerarmos de grande importância dar destaque a existência dos mais diversos grupos sociais, assim como fazemos quando nos referenciamos a negros, quilombolas, ribeirinhos, povos indígenas, das águas, do campo e da cidade. Ainda que façamos esta justa e necessária referência, consideramos que todos estes grupos sociais estão incorporados em sua diversidade nos termos classe trabalhadora ou trabalhadores/as, termos que serão utilizados ao longo do texto.

⁵ Regulamentada por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

⁶ Ver panfleto da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) intitulado “Defenda a escola. 8 argumentos para dizer #NãoÀEducaçãoDomiciliar” disponível em: https://cnte.org.br/images/stories/2021/DEFENDA_A_ESCOLA_8_Argumentos_para_Dizer_Nao_aa_Educacao_Domiciliar_1.pdf

do Programa Nacional das escolas cívico-militares⁷. Todas essas medidas antidemocráticas adotadas são demonstrações concretas do que Saviani (2019) chamou de “suicídio democrático”. Nas palavras do autor:

Hoje, no Brasil, estamos diante de um verdadeiro “suicídio democrático”, ou seja, as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada da grande mídia, do parlamento e do judiciário que, pelo golpe, se apossaram do executivo. Esse suicídio se consumou com os golpistas tendo emplacado um de seus candidatos – Jair Bolsonaro – nas eleições de outubro de 2018. Desta forma, legitimados pelas urnas, a democracia matou a si mesma, pois o Estado de exceção com todas as arbitrariedades que vem sendo cometidas ao arrepio da Constituição e recorrendo a leis que se converteram em instrumentos do exercício do arbítrio, continua vigorando pela ação de agentes que podem se vangloriar de terem sido eleitos democraticamente. É verdade, porém, que podemos contrapor-lhes que se trata de uma democracia mutilada por regras do jogo espúrias, excluindo da disputa por meio de condenação sem provas o candidato que tinha a preferência majoritária da população. Assim, já tivemos uma democracia ultra restrita na República Velha com as eleições a bico de pena substituindo o voto censitário do Império; a democracia restrita da República populista que, quando ameaçava ampliar-se, foi vitimada por um golpe militar que instituiu uma democracia excludente; e agora é imposta ao povo brasileiro uma democracia suicida. E, numa democracia suicida a morte da educação pública está mais do que anunciada (p.293)

Segundo Valim (2017), vivemos em um estado de exceção que “[...] abala, indubitavelmente, um dos pilares do Estado democrático de direito, qual seja, a *soberania popular*” (p.26, destaque do autor) e é potencializado pelo processo de intensificação do ataque aos direitos conquistados pela classe trabalhadora nos últimos anos. Para este autor, o estado de exceção é configurado por três “personagens” centrais: o *soberano*, na figura do mercado, que orienta a política de Estado por meio da agenda neoliberal; o *inimigo*, na figura do corrupto, àquele a quem são negadas as garantias processuais de julgamento (aqui a corrupção cumpre o papel de “cavalo de troia”, a exemplo da Operação Lava Jato⁸ no Brasil), e a *superação da normalidade*, por meio da atuação do Poder

⁷ Regulamentada por meio do Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Disponível em: http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/decreto_n10004_de_5_de_setembro_de_2019_dou_pecim.pdf

⁸ Iniciada em 2014, a Operação Lava Jato foi instaurada pela Polícia Federal (PF) e pelo Ministério Público Federal (MPF) com o objetivo de investigar denúncias de desvios de recurso da Petrobras entre os anos de 2004 e 2012 pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e partidos aliados à época, o PMDB e o PP. Sua origem é um desdobramento da operação de investigação do Banestado (banco do Paraná privatizado em 2000) ocorrida na década de 90. Ambas as operações contaram com a participação do ex-juiz Sérgio Moro, figura central em toda a movimentação da operação, que nomeou o ex-procurador da República, Deltan Dallagnol, como coordenador da força-tarefa dedicada à operação em Curitiba. Moro, como juiz, determinou a

judiciário ao naturalizar tais ações como elementos democráticos, tornando o *processo desconstituente*. Nestas condições, “[...] não são mais os governos democraticamente eleitos que gerem a vida econômica e social, em vista de interesses públicos, senão que as potências ocultas e politicamente irresponsáveis do capital financeiro.” (p.29)

Dessa forma,

O projeto de democratização no Brasil, a exemplo dos demais países latino-americanos, é constantemente interrompido por golpes de Estado. Após mais de vinte anos de ditadura militar (1974 a 1985), as brasileiras e os brasileiros viveram mais um curto período de *governo* eleito por vias democráticas, cujo término se deu em 31 de agosto de 2016, data em que se afastou definitivamente do cargo a Presidenta eleita Dilma Rousseff. [...] no Brasil já se instalaram *governos* democraticamente eleitos, mas ainda não se ultrapassou a “segunda transição”, mais complexa e demorada, para um *regime* verdadeiramente democrático, em que compareça uma sólida sociedade democrática. Persiste uma sociedade profundamente autoritária, hostil aos mais elementares avanços em termos de direitos humanos, o que, naturalmente, *explica a facilidade com que a exceção não só é assimilada, como também dissimulada em seu seio*. [...] Desta vez a democracia não foi abatida por um golpe militar, com tanques e fuzis, mas sim pelo que vem sendo chamado de um “golpe institucional”, gestado e levado a efeito sob uma aparência de legalidade. (p.39-40, grifos do autor)

prisão de vários empresários acusados por meio de delação premiada (trata-se de uma colaboração nas investigações entre MPF e acusado em troca de benefícios ofertados a quem delata), até chegar ao ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Este foi acusado sem quaisquer provas (apenas por convicção dos seus inquisidores) de sua participação e/ou influência nos desvios de verbas e foi condenado a 12 anos e 11 meses de prisão por corrupção e lavagem de dinheiro, ficando preso na PF por 1 ano e 7 meses, até ter a sua prisão anulada pelo Superior Tribunal Federal (STF). Sob o véu de combate à corrupção, a operação Lava Jato foi considerada uma *operação política* com o fim de interditar a participação do ex-presidente Lula nas eleições de 2018, eleição na qual concorreu e ganhou o atual presidente da República, Jair Messias Bolsonaro. Após uma série de vazamentos de áudios e mensagens de WhatsApp feitas pelos jornalistas do Intercept Brasil, esta operação ficou conhecida como Vaza Jato (ver mais em: <https://theintercept.com/2020/01/20/linha-do-tempo-vaza-jato/>). O ex-presidente Lula teve vitórias nos processos contra si, tendo alguns prescritos, outros arquivados e sendo em outros inocentado das acusações feitas pelo ex-juiz e ex-procurador, totalizando 23 processos (ver mais em: <https://www.poder360.com.br/justica/lula-se-livra-de-processos-mas-teve-so-3-absolvicoes/>), e mais recentemente ganhou mais um processo, agora contra o fatídico powerpoint exposto por Dallagnol que o acusou de ser a peça chave de toda a corrupção exposta pela operação (ver mais em: <https://noticias.r7.com/brasil/stj-condena-dallagnol-a-indenizar-lula-por-slides-de-powerpoint-22032022>). Para saber mais sobre a operação Lava Jato, ver em: <https://www.poder360.com.br/justica/maior-operacao-contra-a-corrupcao-lava-jato-sai-de-cena-quase-esquecida/> Vale destacar que após toda a repercussão da operação Lava Jato, e sob o jargão do combate à corrupção, o ex-juiz se tornou ministro da Justiça e Segurança pública do governo Bolsonaro, e neste ano se apresenta como pré-candidato à Presidência da República pelo Podemos, utilizando-se do mesmo jargão político que o alavancou em 2014 (ver mais em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/relembre-trajetoria-de-sergio-moro-ex-ministro-e-ex-juiz-que-filiou-se-ao-podemos/>).

Foi neste cenário político-econômico brasileiro expresso por Valim (2017) que as políticas públicas educacionais implementadas até 2016⁹ foram desmanteladas por meio do golpe político-jurídico-midiático-parlamentar¹⁰ que levou, na escola, a um aprofundamento da negação do acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Vimos um ataque declarado à educação pela burguesia nacional por meio do não cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024); aprovação da Emenda constitucional (EC) 95, que congela gastos em educação e saúde por 20 anos; da aprovação da “contrarreforma” do Ensino Médio, que reforça a negação do acesso aos conhecimentos universais neste nível de ensino e que acelera a preparação ainda na escola da mão-de-obra juvenil para o mercado de trabalho sob os pilares capitalistas da exploração da força de trabalho e apropriação privada da produção coletiva, e a aprovação

⁹ A partir de 2003, após o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), um governo declaradamente atuante em favor do mercado e dos interesses da burguesia nacional, vimos um movimento de ascensão dos direitos da classe trabalhadora, a exemplo da ampliação do acesso a educação básica e superior por meio da ampliação de vagas em creches e escolas e do número de universidades públicas e sua interiorização e da aprovação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação. Essa ascensão contraditoriamente se deu em meio a aplicação de uma política de conciliação de classes pelos governos petistas de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), o que os levou a negociar com a iniciativa privada e a burguesia nacional fatia considerável dos investimentos públicos em educação, ao mesmo tempo em que negociava os direitos com a classe trabalhadora (movimentos sociais, sindicatos, entidades estudantis). Esse movimento de conciliação leva a uma crise em 2015, período no qual Dilma presidia o país pela segunda vez e entregou o Ministério da Fazenda a Joaquim Levy, banqueiro e lobista da burguesia nacional e internacional, criando um impasse ainda maior à conciliação, o que contribuiu para materializar o golpe em 2016. Vale destacar que as crises internacionais de 2008 e 2012, crises que envolveram a tentativa de reorganização do capital financeiro frente a crise, tiveram um papel importantíssimo para chegarmos a este cenário no Brasil. Ver mais em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/05/31/impeachment-crise-e-golpe-o-brasil-no-palco-da-tormenta-mundial/>

¹⁰ Sabemos que o golpe já vinha sendo orquestrado desde a reeleição de Dilma, em 2013, quando o então candidato Aécio Neves (PSDB) não aceitou a derrota e questionou as eleições para presidente. Foi este cenário que motivou a construção de toda a estrutura do golpe, que teve a participação das instituições políticas de nosso país (Câmara dos Deputados, Senado Federal e Supremo Tribunal Federal), por meio da abertura do impeachment de Dilma pelo à época presidente da Câmara, Eduardo Cunha, da autorização pelo então juiz Sérgio Moro de grampear os telefones de Dilma e Lula, do fortalecimento político da operação Lava Jato pelo STF numa caçada desenfreada e política pelo combate a corrupção. O impasse com o Ministério da Economia, à época gerenciado por Joaquim Levy, foi mais um elemento neste cenário, possivelmente a última gota que fez o copo cheio da política de conciliação transbordar. Compreendemos também que os elementos constitutivos do golpe contribuíram para que, em 2018, o presidente Jair Bolsonaro fosse eleito, num cenário em que a direita viu possibilidades de ascender no poder por meio do ataque ao Partido dos Trabalhadores (PT).

da BNCC que cumpre a agenda política dos chamados reformadores empresariais da educação¹¹ (FREITAS, 2018; BELTRÃO, 2019). Tais políticas influenciam a prática pedagógica desenvolvida na escola, determinando por meio de suas decisões as concepções de mundo, de homem, de educação e de escola que norteiam o *trabalho educativo*, ao passo que escancaram as contradições na relação trabalho-educação.

Como resultado do movimento da burguesia nacional e internacional que orquestraram o ataque à democracia brasileira, o atual governo, representante máximo deste ataque, sob a presidência de Jair Messias Bolsonaro (2019-atual), é caracterizado como a representação de um governo proto-fascista que tem seu *modus operandi* baseado na disseminação de *fakenews* por meio do chamado gabinete do ódio¹² (sua estrutura paragovernamental) que atua contra toda e qualquer manifestação contrária à sua agenda político-ideológica¹³. Este governo é a expressão de um movimento político internacional

¹¹ Na formação de professores, esse ataque se manifestou por meio da aprovação da Base Nacional Comum da formação (BNC-F), que foi construída de maneira articulada com a BNCC.

¹² O gabinete do ódio “Trata-se de uma estrutura que desfere ataques ofensivos a diversas pessoas, às autoridades e às instituições, com conteúdo de ódio, subversão da ordem democrática e incentivo à quebra da normalidade institucional”, segundo matéria publicada no site Congresso em Foco (ver mais em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/governo/ex-aliados-de-bolsonaro-detalham-modus-operandi-do-gabinete-do-odio/>). Seus integrantes são assessores do presidente, despacham e atuam do Palácio do Planalto e são comandados pelo deputado e filho do presidente, Carlos Bolsonaro (Republicanos – RJ). Eles atuam por meio das redes sociais (Instagram, Facebook, Twitter) e aplicativos de conversas (WhatsApp, Telegram) e utilizam de apoiadores locais e disparo de mensagens via robôs (os *boots*) para disseminar as informações falsas. Conta também com canais no Youtube, como o Terça Livre, comandado pelo blogueiro Allan dos Santos, atualmente foragido do Brasil após ter a sua prisão decretada pelo STF. Para ser alvo do gabinete do ódio, basta ser uma figura pública e discordar das políticas implementadas pelo atual governo. Para investigar essa e outras ações ligadas a divulgação de notícias falsas com fins políticos, foi instalada em 2019 no Congresso uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) das *fake news*.

¹³ A exemplo da abertura que queixa crime contra a sindicalista e professora Erika Suruagy, que foi intimada a depor na PF em 2021 por conta da instalação de outdoors em setembro de 2020 como forma de denúncia da política genocida do governo Bolsonaro. Ataque similar ocorreu com a abertura de representação na Controladoria Geral da União (CGU) por meio de denúncia feita pelo deputado federal Bibó Nunes (PSL/RS) contra o ex-reitor da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pedro Hallal. O último foi obrigado a assinar Termo de Ajustamento de Conduta (TAC). Ver mais em:

<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/mocoes/73801-educadores-brasileiros-repudiam-inquerito-criminal-aberto-pela-policia-federal-contra-a-dirigente-sindical-erika-suruagy> ; <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/03/ex-reitor-da-ufpel-pedro-hallal-assina-termo-de-conduta-apos-criticas-a-bolsonaro-cklti267w002r0166c0crgkwi.html>

de ascensão da direita e da extrema-direita, que por meio de posições nacionalistas, xenofóbicas, reacionárias e fundamentalistas, representa um ataque ao estado democrático de direito (DRUCK, FILGUEIRAS, 2019). Utilizando-se da bandeira anticorrupção, da defesa dos princípios da família tradicional, de preceitos religiosos evangélicos e de uma agenda antidemocrática, o atual governo ataca os direitos conquistados historicamente nos mais diferentes espectros.

Para Druck e Filgueiras (2019)¹⁴, o governo Bolsonaro pode ser caracterizado como uma “obra neoliberal-neofascista” e é constituído pelas seguintes correntes de extrema-direita: a *neofascista e suas ramificações* (o bolsonarismo, a Lava Jato e operadores do direito e as igrejas evangélicas), a *ultra-neoliberal* e a *militar tradicional*. Na corrente neofascista temos: o bolsonarismo, organizado a partir de milícias digitais nas redes sociais e que cumpre o papel de mobilizar o movimento neofascista por meio do incentivo a ataques e agressões a todo e qualquer indivíduo ou organização que se coloque contra a política implementada pelo presidente; o grupo Lava-jatista, que atua por dentro das instituições jurídicas (integrantes do Ministério Público, promotores e juízes) e que sob a bandeira anticorrupção, criminaliza “legalmente” os adversários políticos do presidente, e o grupo composto pelas igrejas evangélicas, em especial as neopentecostais, que sob a articulação do neoliberalismo e neofascismo, busca controlar e manipular a massa de trabalhadores que os acompanham por meio da defesa de valores morais arcaicos e individualistas, do anticomunismo histórico, contribuindo para a disseminação de *fakenews*.

Já a extrema-direita ultraliberal está representada pelo ministro da Economia, Paulo Guedes, e todo o seu grupo de apoio às diretrizes neoliberais, que busca aplicar um conjunto de reformas majoritariamente no campo econômico, a exemplo das “contrarreformas” administrativa e previdenciária, com o objetivo de cumprir a agenda política e econômica do capital financeiro e do imperialismo (DRUCK, FILGUEIRAS, 2019).

Dessa forma,

O conjunto da obra neoliberal (2016-2019), iniciada imediatamente após o Golpe, com o governo Temer, e aprofundado pelo governo Bolsonaro, trás as digitais indeléveis dos interesses econômicos e políticos da burguesia cosmopolita e do imperialismo: congelamento dos gastos correntes por 20 anos, liberação e generalização da terceirização, reforma

¹⁴ DRUCK, G.; FILGUEIRAS, L. A aliança que sustenta o governo Bolsonaro. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-brasileira/a-alianca-que-sustenta-o-governo-bolsonaro/>

trabalhista, reforma da Previdência, desmonte da cadeia produtiva do petróleo e entrega do pré-sal às multinacionais, destruição da engenharia pesada nacional, alteração do marco regulatório do petróleo, privatizações e, agora, a ameaça de uma reforma administrativa contra o serviço e os servidores públicos. [...] estrangulamento financeiro das Universidades Públicas e tentativa de extinguir a sua autonomia e privatizá-las, através da proposta do MEC denominada de “Future-se” – já rechaçada pela comunidade universitária; *tentativa de desmoralização da escola como instituição educadora e de sociabilização, acompanhada da tentativa de impor o projeto autoritário “Escola sem Partido”* [...] (DRUCK, FILGUEIRAS, 2019, grifos nossos)

Frigotto (2017), ao tratar da gênese e contexto do golpe de 2016 no qual o “Escola sem partido”, uma das propostas para a educação encabeçadas pelo projeto neoliberal, ganhou destaque, afirma que

[...] o golpe tem sua gênese e sustentação nas confederações e institutos privados que representam os grupos detentores do capital local e mundial; na grande mídia monopolista empresarial, parte e braço político e ideológico desses grupos; em setores e figuras do Poder Judiciário, inclusive na mais alta Corte, uma cínica expressão do torto direito e da justiça; em setores do Ministério Público e da Polícia Federal; em parte das diferentes denominações religiosas, especialmente aquelas que tornaram “deus” uma mercadoria abstrata, explorando monetariamente a fé simples de fiéis; em universidades onde, como temia Milton Santos, estão se formando, especialmente nos cursos de mais prestígio econômico e social, deficientes cívicos. *No campo da educação, o núcleo empresarial golpista e seus intelectuais aninham-se sob a aparência cívica do “Todos pela Educação” e do “Escola sem partido”*. [...] Este processo profundamente regressivo indica que a sustentação dos lucros dos grandes grupos econômicos mundiais e seus sócios locais só pode ser mantida mediante a doutrina do ajuste e da austeridade que se traduz pela ampliação da exploração do trabalhador, corte de direitos, difamação e desmanche do que é público e de políticas universais. Doutrina que, para manutenção de sua agressividade, desliza para a criminalização daqueles que se opõem e na anulação do Estado de direito e na montagem de um Estado policial. Este é o solo estrutural do qual emana a ideologia do golpe que acaba de ser dado à democracia e a do Escola sem Partido. As forças e intelectuais que as promovem são a expressão política e ideológica do contexto atual, que assumem as relações sociais capitalistas no Brasil. Com efeito, a composição dominante do parlamento que, de forma arrogante, cínica e raivosa, legalizou o golpe e reza a cartilha do fundamentalismo religioso e do mercado. (p.23-24, grifos nossos)

O cerne desta questão envolve a compreensão de que, com a crise econômica mundial, a burguesia nacional não admitiu abrir mão de seus privilégios e lucros em troca da garantia de direitos à classe trabalhadora, por mínimos que tenham sido. Com isso, essa burguesia decidiu apoiar toda e qualquer iniciativa que garantisse a manutenção de seus privilégios, o que inclusive a leva a apoiar, financiar e eleger Jair Bolsonaro como

chefe de Estado, um político que em seus 27 anos de vida pública, teve apenas 02 projetos aprovados¹⁵ e ficou popularmente conhecido pela defesa do ex-coronel do Exército brasileiro, Carlos Alberto Brilhante Ustra¹⁶, ex-comandante do Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) e responsável pelas seções de tortura de Dilma Vana Rousseff no período da ditadura civil-militar (1964-1985).

Diante deste cenário, Frigotto (2017) afirma que

Insuportável tornou-se, então: o aumento real do salário mínimo pelo qual se efetivou distribuição de renda; a criação de quase duas dezenas de universidades públicas e centenas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; que negros, quilombolas, índios e pobres tenham políticas públicas que lhes permitam ter acesso ao ensino básico e, uma significativa parcela, à universidade; que haja políticas públicas para a educação do campo e cotas para negros, indígenas e grupos de baixa renda; que se mantenha e amplie o Bolsa Família, que garante os filhos na escola pública e o complemento da parca comida de cada dia a 14 milhões de famílias etc. Insuportável também se tornou para as classes dominantes a ampla liberdade de organização de movimentos sociais e culturais que lutam por seus direitos negados sem o estigma da criminalização; *que as escolas públicas não apenas adestrem e ensinem o que os organismos internacionais, sentinelas do mercado e do lucro, querem que aprendam, mas também as eduquem para uma leitura autônoma da realidade social, econômica, cultural e política do país.* Mas também imperdoável à classe dominante brasileira, sempre caudatária e associada aos centros hegemônicos do grande capital, são os significativos passos que foram dados nas relações internacionais, reforçando o continente latino-americano, participando no conjunto de países que constituem o BRICS e a correlata diminuição da submissão ao império norte-americano, este sempre implicado, direta ou mais veladamente, nos golpes de Estado em toda a América Latina. (p.22-23, grifos nossos)

Apoiada nos interesses econômicos, políticos e ideológicos da burguesia brasileira e internacional, a agenda política educacional do atual governo se manifestou da seguinte forma¹⁷: na gestão do primeiro ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, à frente do Ministério da Educação (MEC), foi proposta uma carta com slogan do governo federal

¹⁵ Ver mais em: <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2018/05/em-27-anos-como-deputado-bolsonaro-tem-dois-projetos-aprovados/>

¹⁶ Ver mais em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/10/17/conheca-a-historia-sombria-do-coronel-ustra-torturador-e-idolo-de-bolsonaro>

¹⁷ Ver mais em: <https://ubes.org.br/2020/educacao-sob-governo-bolsonaro-so-ladeira-abaixo-veja-por-que/>

para ser lida nas escolas em conjunto com o hino nacional¹⁸; na gestão de Abraham Weintraub, segundo ministro também no MEC, foi proposto o projeto “Future-se”¹⁹ para as instituições federais de ensino básico e superior²⁰ que previa captação de recursos privados para as universidades e institutos federais via parceria público-privada, fundos de investimento e privatização do patrimônio imobiliário dessas instituições, rejeitado por elas e pelas suas associações sindicais e estudantis²¹ por se tratar de uma medida privatista e de ataque à autonomia universitária; corte de 30% do orçamento nas universidades federais em todo o país²²; ataque a democracia e autonomia universitária por meio da interferência do governo federal na escolha de reitores das universidades e institutos federais alinhados à política do governo ou por meio de nomeação de interventores; ameaça de abandono de programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) nas universidades e institutos federais; o não cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE); aposta na militarização das escolas, no *homeschooling*, no projeto “Escola sem partido” e no desmonte de políticas de acesso ao ensino superior, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)²³; na gestão de Carlos Decotelli, terceiro ministro, que ficou apenas cinco dias no cargo, foram feitas denúncias de irregularidades em seu currículo Lattes, com acusações de plágio e questionamento aos seus títulos, o que o levou a pedir exoneração; na gestão de Milton Ribeiro, pastor presbiteriano e quarto ministro

¹⁸ Ver mais em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47365603>

¹⁹ Ver mais em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/entidades-do-setor-da-educacao-programa-future-se-representa-a-extincao-da-educacao-federal-publica1>

²⁰ As instituições federais de ensino são compostas pelas universidades federais, institutos federais (antigos CEFETs) e Colégio Pedro II.

²¹ Ver mais em: <https://www.andifes.org.br/?p=65414>

²² Num primeiro momento, sob alegação do governo federal de realização de atividades políticas, o corte foi anunciado para as seguintes universidades: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal Fluminense (UFF). Em meio à repercussão da situação, o governo federal expandiu o corte para todas as universidades federais. Os cortes atingiram os setores de custeio, água, segurança e energia. Ver mais em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/mec-estende-corte-de-30-de-verbas-a-todas-universidades-federais.shtml>

²³ Ver nota 6.

da Educação, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou por sua maior crise, com o pedido de demissão de servidores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)²⁴ e baixa adesão de jovens à edição de 2021. Foi também em sua gestão que a educação não teve quaisquer diretrizes de condução ao longo da pandemia, apenas foram feitas cobranças e homologadas normativas que exigiam o retorno presencial. Além disso, o pastor Milton foi denunciado pela Procuradoria Geral da União (PGR) sob a acusação de homofobia e deu declarações contra a comunidade surda e em defesa do acesso a universidade restrito a poucos. Foi também em sua gestão que foram feitas acusações de beneficiamento de grupos religiosos por meio de liberação de verbas do MEC para atender a interesses destes grupos, a pedido do presidente²⁵. No momento de escrita deste texto, o Brasil está sem ministro da Educação, após pedido de exoneração do quarto ministro, Milton Ribeiro, ocorrida no dia 28 de março de 2022. Tal condição é sintomática e expressa a política educacional de terra arrasada implementada pelo atual governo²⁶.

O governo Bolsonaro também desferiu ataques no âmbito da política pública de esporte, com a extinção do Ministério do Esporte (ME)²⁷. Este ministério foi transformando numa secretaria interna ao Ministério da Cidadania, chamada Secretaria Especial do Esporte, presidida pelo secretário Marcelo Reis Magalhães. Esta tem por função, conforme descrito no site da Secretaria, “assessorar o Ministério da Cidadania na supervisão e coordenação da política nacional de desenvolvimento da prática esportiva”, desenvolver e implementar “ações de inclusão social por meio do esporte, com a perspectiva de garantir à população o acesso gratuito a atividades físicas, qualidade de vida e desenvolvimento humano”. Também anuncia que é dever desta secretaria “garantir o desenvolvimento de políticas e incentivos para o esporte de alto rendimento”.²⁸

²⁴ Ver mais em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/11/08/enem-entenda-porque-profissionais-do-inep-pediram-demissao-na-vespera-do-exame>

²⁵ Ver mais em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/03/28/mec-quem-e-milton-ribeiro.htm>

²⁶ Ver mais em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-60908879>

²⁷ Ver sobre em: <https://olharolimpico.blogosfera.uol.com.br/2019/01/04/fim-do-ministerio-do-esporte-gera-onda-de-extincao-de-secretarias-estaduais/>

²⁸ Essas e outras informações sobre a Secretaria Especial do Esporte estão disponíveis em <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/composicao/orgaos-especificos/esporte>

Hoje, sem ministério e com investimentos direcionados majoritariamente às Forças Armadas e ao alto rendimento esportivo, por meio do Programa Atletas de Alto rendimento (PAAR)²⁹ e dos Jogos Escolares Brasileiros (JEBs)³⁰, a política pública de esporte no Brasil perdeu espaço e segue alinhada à concepção hegemônica de esporte.

O Programa Atletas de Alto rendimento (PAAR) foi criado em 2008. Seu objetivo é fortalecer a equipe militar de atletas brasileiros por meio da oferta de benefícios na carreira (soldo, 13º salário, assistência médica, etc.). Os atletas podem se alistar de forma voluntária e tem a sua disposição todas as instalações das Forças Armadas (Exército, Marinha e Aeronáutica) para realização dos treinamentos. No governo Bolsonaro, este Programa foi realocado para o Ministério da Defesa.

Já os Jogos Escolares Brasileiros (JEBs) são a primeira competição escolar de abrangência nacional. Foi criado em 1969 pela antiga Divisão de Educação Física e Desporto do Ministério da Educação e Cultura (DEF/MEC)³¹. Após 17 anos, os JEBs foram retomados por meio da Secretaria Especial do Esporte e ocorreram em 2021. Deles participaram 5.114 estudantes das 27 unidades da Federação em disputas de 17 modalidades no Parque Olímpico da Barra, no Rio de Janeiro³². Tem o objetivo de “proporcionar aos estudantes-atletas o desenvolvimento dos valores do esporte, intercâmbio esportivo e cultural e a chance de se tornarem atletas profissionais”³³

Este cenário, assim como alertou Valim (2017), é expressão do grau de deterioração do capitalismo, que associado à sua forma imperialista comandada pelo capital financeiro internacional explora até as últimas consequências a força de trabalho da massa trabalhadora a fim de garantir a manutenção das taxas de lucro.

Vladimir Lenin, intelectual e militante marxista, ao tratar sobre o imperialismo como uma fase de decomposição do capitalismo, tradução de um movimento de

²⁹ Ver mais em: <https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/esporte/programa-de-alto-rendimento>

³⁰ Ver mais em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/jeps/jeps/>

³¹ Ver mais em: <http://arquivo.esporte.gov.br/index.php/institucional/o-ministerio/conselho-nacional-do-esporte/162-ministerio-do-esporte/jogos-escolares-brasileiros>

³² ver mais em: https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/esporte/noticias_esporte/numeros-superlativos-reforcam-o-sucesso-dos-jogos-escolares-brasileiros-2021

³³ ver mais em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/jeps/jeps/>

reorganização do capital para sua própria manutenção enquanto sistema econômico-político-ideológico, assinala que

Os monopólios, a oligarquia, a tendência para a dominação em vez da tendência para liberdade, a exploração de um número cada vez maior de nações pequenas ou fracas por um punhado de nações riquíssimas ou muito fortes – tudo isso originou os traços distintivos do imperialismo, que obrigam a qualifica-lo de capitalismo parasitário ou em estado de decomposição. Cada vez se manifesta com maior relevo, como uma das tendências do imperialismo, a formação de “Estados-rentistas”, de Estados usurários, cuja burguesia vive cada vez mais à custa da exploração de capitais e do “corte de cupons”. Seria um erro pensar que essa tendência para a decomposição exclui o rápido crescimento do capitalismo. Não; certos ramos industriais, certos setores da burguesia, certos países manifestam, na época do imperialismo, com maior ou menor intensidade, quer uma, quer outra dessas tendências. No seu conjunto, o capitalismo cresce com uma rapidez incomparavelmente maior do que antes, mas esse crescimento não só é cada vez mais desigual, como a desigualdade se manifesta também, de modo particular, na decomposição dos países mais ricos em capital [...] (LENIN, 2012, p.167)

Essa reorganização do capital se materializa no que Chesnais (1996)³⁴ denominou de mundialização do capital, que corresponde a uma reconfiguração do modo capitalista em sua fase de internacionalização que, a partir dos anos 80, busca restringir a ação do Estado por meio da liberalização e desregulamentação dos estados-nações, aprofundando as relações de dependência e dominação e intensificando a centralização do capital em países como Estados Unidos, Japão e Alemanha.

A educação, como instrumento fundamental para disseminar concepções que reforcem as estruturas do capital, vai ser pensada e planejada a partir da atuação de agências neoliberais de forma a garantir que os objetivos do capital, sobretudo em países em desenvolvimento, sejam implementados. Melo (2004) denomina esse processo de *mundialização da educação*. Nas palavras da autora:

Do ponto de vista das propostas econômicas, políticas e sociais do BM e do FMI, a educação surge como eixo das ações de redução da pobreza, pelo incremento individual de capital humano, ou seja: ao tentar sua qualificação ou requalificação para o trabalho – por meio da aquisição de competências, habilidades e valores – cada pobre “pode estar aumentando” suas possibilidades de emprego remunerado e produtivo, além de garantir uma melhor qualidade de vida, a partir de conhecimentos adquiridos sobre higiene e planejamento familiar, o que contribuiria, assim, para o desenvolvimento e crescimento de seu país. Essas reformas educacionais fazem parte de um projeto neoliberal de educação, que se realiza no sentido da uniformização da “integração global” e também da

³⁴ CHESNAIS, F. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.

instituição de novas condicionalidades para empréstimos e doações para o setor educacional, no processo histórico de mundialização do capital. No entanto, essa integração se dá de forma excludente e em muitos casos provoca o desmonte dos sistemas educativos públicos já existentes, estimula a privatização competitiva em diversos níveis, restringe e secciona os vários níveis de ensino, bem como o acesso ao conhecimento, à criação e produção científica e tecnológica e à formação profissional, impedindo que a educação seja realizada para todos, em todos os níveis, tornando-se uma educação cada vez mais seletiva. (p.164-165)

O movimento hegemônico das agências internacionais determinou e determina a política educacional implementada em todo mundo, tendo especial atenção aos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil (MELO, 2004). Sob a base da teoria do capital humano, que trata a escola como produtora da capacidade de trabalho, reduzindo o *trabalho educativo* a produção de um conjunto de habilidades intelectuais ligadas a valores individualistas e meritocráticos, e da compreensão da política educacional como gestão eficiente dos sistemas educacionais, essas agências agem coordenadamente na educação brasileira, por meio da aplicação de reformas no sistema educacional que sob a base da concepção mercadorizada e meritocrática de educação, alteram sua forma e conteúdo (FRIGOTTO, 2010).

A mundialização da educação, como uma nova fase no processo de internacionalização do capital, aprofunda e consolida de novas formas a desigualdade social, a super-exploração do trabalho, as práticas de extermínio e a exclusão social, entre as classes sociais e também entre os países e regiões de nosso planeta. O discurso da globalização como forma integrada e harmoniosa de desenvolvimento e crescimento capitalistas, associado à realização do projeto neoliberal de sociedade e de educação, conduziram o processo excludente da mundialização do capital desde os anos 80. As principais características desta nova fase de acumulação capitalista incluem:

- a) a incorporação do crescimento como força produtiva principal do modo de produção social, processo que se consolida de forma concentrada nos países desenvolvidos, incluindo aí os acordos de cooperação tecnológica, provocando um aprofundamento da marginalização dos países subdesenvolvidos;
- b) fortalecimento do capital privado e enfraquecimento da esfera pública como movimento de reprodução ampliada do capital, aprofundando a dependência econômica entre os países;
- c) desemprego e mudanças nas necessidades de qualificação para o trabalho associadas ao desmonte das políticas sociais, como movimento de reprodução ampliada do trabalho;
- d) intensificação das políticas de “formação de consenso”, associadas à captação de recursos e às políticas de empréstimos de agências financeiras internacionais, estabelecendo novas condicionalidades na

formulação de políticas para as regiões e países. (MELO, 2004, p.253-254)

Vemos a reprodução deste movimento na atualidade a partir do que Freitas (2018) denomina de movimento dos reformadores empresariais da educação. Para o autor, do ponto de vista ideológico, este movimento defende a apropriação privada da educação e sua acumulação e controle na mão dos capitalistas e seus representantes, bem como a defesa do livre mercado, assim como as posições neoliberais manifestas até a década de 80. Nessa perspectiva, a educação é tratada como serviço, e não mais como direito a ser garantido pelo Estado. É exatamente após o golpe de 2016 no Brasil que grupos pertencentes a este movimento retomaram com maior força a sua atuação na educação.

Os reformadores empresariais da educação se constituem num amplo grupo composto por diversos setores – empresários, políticos, fundações, organizações sociais, mídia, pesquisadores (FREITAS, 2018; BELTRÃO, 2019), que passaram a determinar a partir de 2005 os rumos da educação brasileira por meio da ingerência na política educacional. Esse grupo foi nominado por Casimiro (2018) de “nova direita”.

Nos últimos anos temos acompanhado um significativo avanço do pensamento e da ação política da direita no Brasil. O discurso de ódio sobre minorias, movimentos sociais e sindicatos, a perseguição de professores e à liberdade de cátedra, o ataque a concepções progressistas, o repúdio ao bem público e a exaltação exacerbada do mercado têm sido algumas das manifestações dessa espécie de ‘refluxo’ reacionário. O debate acadêmico progressista e crítico tem convergido no entendimento de que esse fenômeno configura-se como a constituição de uma ‘nova direita’ no Brasil. *Essa representação política não partidária dos segmentos da direita liberal-conservadora, atualizada, militante e, muitas vezes, truculenta na defesa de seus pressupostos e de sua atuação política, configura-se, portanto, como um processo gestado e em curso a partir da redemocratização, com o surgimento dessa estratégia de organização que se materializa por meio dos aparelhos da burguesia, porém integra crescentemente o próprio Estado.* Isto vem ganhando projeção tanto de forma deliberada quanto inconscientemente, pela instrumentalização e objetivação de seus projetos e pela reprodução social de seus valores nos mais variados meios, tomando amplitude, intensidade e radicalizando seu discurso ao longo do tempo. (CASIMIRO, 2018, p.18-19, grifos nossos)

Organizado principalmente no Movimento Todos pela Educação (TPE), esse grupo passou a pressionar o governo a implementar um conjunto de reformas que desestruturaram a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo que recompõem as garantias do processo de acumulação. (BELTRÃO, 2019). Isso significa que

[...] a solução apresentada pela classe dominante em resposta à crise em curso do capitalismo e, particularmente, aos problemas da educação escolar de nível médio, *consiste em impor barreiras que impedem o desenvolvimento pleno da maioria da população e, conseqüentemente, do próprio gênero humano, ao não aproveitar e potencializar as possibilidades existentes; consiste em implementar uma educação que tendencialmente aliena os sujeitos das objetivações humanas mais elaboradas.* (BELTRÃO, 2019, p.217, grifos nossos)

A agenda dos reformadores empresariais da educação é determinada por duas questões: “(a) a defesa de uma escola mais eficaz e eficiente³⁵, e (b) a formação de um novo trabalhador, com disposições subjetivas e atitudinais condizentes com a chamada sociedade do conhecimento.” (BELTRÃO, 2019, p.68). Nela,

[...] os processos de privatização em curso não implicam apenas em mudanças de relação entre o Estado e os setores não-estatais, não provocam mudanças puramente técnicas, mais do que isso, *o que está em jogo são concepções de escola, de educação e de sociedade; especialmente através de novas formas de gestão, onde se dá ênfase nos resultados em detrimento do processo, e busca-se imprimir concepções interessantes ao capital.* (p.81, destaque nosso)

Como visto, o setor privado vai se apossando, progressivamente e de diferentes maneiras, da rede pública de educação brasileira. A formação de uma complexa rede de fundações, organizações sociais e empresas ligadas à educação permitiu uma atuação mais efetiva e a implementação, mesmo que parcial – mas em curso, da agenda educacional do nosso empresariado. Deste modo, paulatinamente se promove uma educação conveniente para o capital, tanto do ponto de vista político-pedagógico, quanto da sua reprodução ampliada. (p.84, grifos nossos)

Ao diagnosticar a educação por meio de indicadores construídos através de avaliações externas, esse movimento adota a estratégia da “[...] corresponsabilidade e a busca pela eficiência, eficácia e efetividade” (p.67). Sob o slogan do “ensino de

³⁵ Os conceitos de eficácia e eficiência carregam um enorme conteúdo de classe e precisam ser explicitados. Para os reformadores empresariais da educação, estes conceitos carregam uma concepção de formação voltada para a produtividade, que se expressa em duas dimensões: na gestão, uma escola eficaz e eficiente significa valorizar a meritocracia e a responsabilização social por meio de avaliações que determinam a política educacional a ser implementada e, em especial, o financiamento público a ser direcionado pelo Estado brasileiro à educação; no campo pedagógico, significa atender às diretrizes educacionais implementadas por agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), cumprindo assim o que Melo (2004) chama de projeto de mundialização da educação. Para nós, marxistas, os conceitos de eficiência e eficácia estão ligados à defesa de uma educação com conteúdo de classe e de uma escola que cumpra a sua função social, ou seja, como espaço educativo prioritário na transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social representados pelos clássicos, assim como afirma Martins (2018).

qualidade”, defende a necessidade de melhoria da qualidade do ensino por meio da alteração de sua estrutura e gestão (p.67). Esse cenário se materializa por meio da privatização da educação brasileira, em especial na sua forma endógena, que ocorre por dentro do sistema através da adoção de parcerias público-privadas que buscam influenciar na “[...] concepção, no desenvolvimento, no oferecimento e no acompanhamento das ações educacionais” (p.72). Essas parcerias se manifestam por meio da (a) venda de produtos, insumos e serviços; (b) gestão da escola de modo compartilhado, sem contrapartida financeira, e (c) gestão e administração direta da escola ou rede de ensino com contrapartida financeira (p.72).

Ao adotar esses princípios, o movimento encabeçado pelos reformadores empresariais da educação defende uma *concepção de escola e de educação* articulada aos interesses da agenda neoliberal propostas pelo BM e demais agências neoliberais que influenciam a educação, assim como apresentado por Melo (2004).

Na Educação Física, esse movimento se materializou na escola por meio da aprovação da “contrarreforma” do Ensino Médio, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Resolução n.3, de 21 de novembro de 2018) e da BNCC. Já no ensino superior, tal movimento se materializa por meio da aprovação das Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física (Resolução 06/2018) e das Diretrizes curriculares Nacionais para a formação de professores para a educação básica, a BNC-Formação (Resolução CNE/CP 01/2020), que dão seguimento às resoluções implementadas na educação escolar.

Segundo Beltrão (2019), ao analisar os documentos normativos dessas reformas,

[...] é possível inferir que a lei n. 13.415/2017, as novas DCNEM e a BNCC do ensino médio reforçam essas tendências, na medida em que promovem um estreitamento curricular, o esvaziamento de conteúdos e induzem o ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades. Com efeito, conhecimentos passam a ser desnecessários e alguns componentes curriculares dispensáveis para a consecução deste projeto pedagógico. (p.216)

Isso significa que a Educação Física no Ensino Médio deixa de existir como componente curricular (implicação da contrarreforma do Ensino Médio), passando a ocupar o currículo escolar por meio da concepção de atividades e práticas. Desta forma,

Ao secundarizar, por exemplo, o acesso ao conhecimento científico, o conteúdo da cultura corporal e privilegiar o desenvolvimento de competências, de habilidades e de comportamentos, demonstra-se que o ensino sistematizado nessa proposta não é considerado imprescindível, quer dizer, o ensino gradativo dos elementos culturais, socialmente produzidos, em suas formas mais desenvolvidas, são meios para uma

finalidade e, por isso, passíveis de serem substituídos, dispensados ou excluídos. Somado ao fato da reconhecível inconsistência das áreas de conhecimento e da fundamentação idealista do objeto de ensino deste componente curricular, temos como resultado uma proposta curricular que favorece uma formação cada vez mais unilateral. (p.216)

Outros movimentos seguem buscando cumprir o projeto neoliberal de educação, como são os projetos Escola sem partido, *homeschooling* e o projeto de militarização das escolas por meio da regulamentação das escolas cívico-militares.

O projeto “Escola sem partido” (Projeto de lei n. 867/2015) foi criado em 2004, e se apresenta como uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do básico ao superior”³⁶. Nas palavras de Miguel Nagib, fundador do movimento³⁷:

A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores abusa da liberdade de cátedra e se aproveita do segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo. Como membros da comunidade escolar – pais, alunos, educadores, contribuintes e consumidores de serviços educacionais –, não podemos aceitar esta situação. Entretanto, nossas tentativas de combatê-la por meios convencionais sempre esbarraram na dificuldade de provar os fatos e na incontornável recusa de nossos educadores e empresários do ensino em admitir a existência do problema. Ocorreu-nos, então, a idéia de divulgar testemunhos de alunos, vítimas desses falsos educadores. Abrir as cortinas e deixar a luz do sol entrar. Afinal, como disse certa vez um conhecido juiz da Suprema Corte dos Estados Unidos, “a little sunlight is the best disinfectant”. Quando começávamos a pôr mãos à obra, tomamos conhecimento de que um grupo de pais e estudantes, nos EUA, movido por idêntica preocupação, já havia percorrido nosso caminho e atingido nossa meta: NoIndoctrination.org. Inspirados nessa experiência, decidimos criar o site EscolasemPartido.org, uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária.

Segundo o site do projeto³⁸, a plataforma do movimento, se aprovada nas instâncias federal, estadual e municipal, deveria ser pregada nas escolas em forma de cartaz, apresentando 06 pontos contendo os deveres do professor, a saber:

³⁶ Ver mais em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>

³⁷ Em 22 de Agosto de 2020, Miguel Nagib anunciou o encerramento de sua participação no projeto Escola sem partido, que está disponível na plataforma do movimento (ver mais em: <http://escolasempartido.org/>). A sua saída se dá depois do Superior Tribunal Federal (STF) decidir em 21 de agosto de 2020 que a lei (ou projeto de lei inspirada nos ideais do movimento escola sem partido) era inconstitucional. Foi uma derrota, não uma desistência.

³⁸ Ver mais em: <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>

- 1) O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
- 2) O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- 3) O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
- 4) Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade -, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;
- 5) O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;
- 6) O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

O projeto chama pais, estudantes e professores a servirem de “dedos-duros” frente a atuação docente que vá na direção de “doutrinação político-ideológico” por “falsos educadores” nas salas de aula, o que, ao contrário do que afirma o movimento, se transforma numa verdadeira mordada, de forma que professores tem a sua liberdade de cátedra atacada e vigiada a todo momento. Frente a ampla mobilização nacional de docentes e sindicatos, este projeto foi derrotado e teve sua extinção judicial decretada pelo STF³⁹.

Segundo Ramos (2017), a proposta de silenciamento e patrulha de posições democráticas defendida pelo projeto é expressão do estado de exceção no qual vivemos, pois, de forma inconstitucional ataca o pluralismo de ideias defendido pela Constituição brasileira e busca, por meio da via jurídica, regulamentar e vigiar a atuação docente. Essa condição reflete, segundo a autora, uma educação que nunca foi de esquerda, pois “as forças conservadoras tem tido êxito em suas orientações, mesmo quando a correlação de forças políticas e sociais tendeu mais naquela direção” (p.80-81).

A crítica ao caráter reprodutivista da escola – esta como aparelho ideológico do Estado e reprodutora das ideias da classe dominante, foi sendo confrontada pelo entendimento de que a escola é, de fato, mais um aparelho privado de hegemonia, sendo, portanto, constituída por um conjunto de contradições e por disputas de concepções de mundo. Uma das contradições virtuosas próprias à educação escolar é exatamente o fato de que o acesso ao conhecimento sistematizado pela classe trabalhadora possibilita a essa classe compreender o mundo e ampliar sua capacidade de transforma-lo, primeiramente no plano mais imediato de suas vidas e, mediatamente, por meio de sua organização coletiva. Assim,

³⁹ Ver mais em: <https://diplomatie.org.br/a-extincao-judicial-do-escola-sem-partido/>

o sentido político do conhecimento está no fato de que o acesso a ele, pelos dominados, é força material na luta social (p.81).

Ao resgatar as teses 2 e 3 elaboradas por Saviani (2018) que versam sobre a relação entre educação e política, Ramos (2017) afirma que essa inseparabilidade se manifesta tanto na disputa das concepções adotadas na educação escolar quanto no currículo, que guarda uma concepção de sociedade, de indivíduo, de escola e de educação a ser construída. Foi exatamente este o movimento do projeto Escola sem partido: este buscou imprimir ao currículo, pela via institucional, uma suposta neutralidade (o que já vimos acima que não existe) que, ao fim, expressa o comprometimento das ideias e do movimento com os interesses da classe dominante. Assim,

[...] se o conhecimento não é político em si, sem dúvida o são as relações que o produzem e que dele fazem uso, seja na educação, seja na produção. Justamente por isso, sua distribuição tem sido tanto desigual quanto controlada. E é este controle que pretende o Escola sem partido. Daí seu caráter antidemocrático e autoritário. [...] Portanto, diferentemente do que os defensores do Escola sem partido dizem, não há como se separar instrução de educação e fazer do ensino algo neutro, porque a sociedade não é neutra. A discussão e a compreensão críticas da sociedade mediada pelo conhecimento não são doutrinação, menos ainda, opressão. Mas, partindo do princípio da passividade do educando – o que já é violento, pois lhe retira a condição de sujeito para transformá-lo em objeto – e de um suposto poder opressor do professor, criminaliza-se aquilo que é inerente ao processo educativo, ao ato pedagógico: confrontar ideias e compreensões sobre um mesmo assunto, debater, ajudar na elaboração do pensamento autônomo e fecundo mediada pelo conhecimento sistematizado (RAMOS, 2017, p.82-84).

A regulamentação da educação domiciliar, conhecida como *homeschooling*, está em debate desde 2019. Ela foi apresentada em forma de projeto de lei n.3262/2019, de autoria das deputadas Kris Tonietto (PSL-RJ), Bia Kicis (PSL-DF) e Caroline de Toni (PSL-SC), que tem por objetivo descriminalizar a educação domiciliar para que não mais se configure como crime de abandono intelectual, o que hoje é garantido no Código Penal brasileiro⁴⁰. Este tramita como projeto desapensado do seu original, o projeto de lei n.3179/2012, de autoria do deputado Lincoln Portela (PR-MG), que propõe acrescentar à

⁴⁰ Em 2021 foi aprovado na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) a inclusão de trecho no Código penal que permite a sua realização sem incorrer no crime de abandono intelectual. Ver mais em: <https://www.poder360.com.br/congresso/ccj-da-camara-aprova-brecha-para-homeschooling-no-codigo-penal/>

Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) a possibilidade de oferta do ensino domiciliar na educação básica⁴¹.

A proposta de *homeschooling* é defendida e difundida pela Associação Nacional de educação domiciliar (ANED) que, assim como o Escola sem partido, não tem bem definido quem são seus defensores e apoiadores. Em seu site⁴², o grupo se apresenta da seguinte forma:

É uma instituição sem fins lucrativos. Fundada no ano de 2010, por iniciativa de um grupo de famílias. A principal causa defendida pela ANED, é a autonomia educacional da família. Não nos posicionamos contra a escola, mas entendemos que, assim como os pais têm o dever de educar, têm também o direito de fazer a opção pela modalidade de educação dos filhos. Defendemos portanto, a liberdade, e a prioridade da família na escolha do gênero de instrução a ser ministrado aos seus filhos. Isso com base na Declaração Universal de Direitos Humanos, artigo 26, e no Código Civil Brasileiro, artigo 1.634.⁴³

A ANED se apresenta como uma associação que tem por objetivo divulgar a proposta por meio de “artigos, estudos, cursos, palestras, simpósios, workshops, seminários, debates, audiências públicas e privadas, e por outros meios de comunicação.”⁴⁴

Ao trazer os dados sobre a educação domiciliar no Brasil, a associação afirma que

Embora a educação domiciliar no Brasil seja um fenômeno consolidado e crescente, ainda não é possível um estudo científico de grande proporção para demonstrar os resultados acadêmicos da modalidade, devido a alguns fatores, como o receio de muitas famílias de sofrerem denúncias e processos e o curto espaço de tempo para pesquisas com metodologia científica. Poucas pesquisas foram aplicadas nesse período (2011-2018). Entretanto, já se observam resultados expressivos de crescimento, o que demonstra confiança das famílias na modalidade, que continua a crescer, mesmo depois do julgamento do STF. É bem provável que o número real de famílias seja muito maior que o que conhecemos, pois há uma enorme quantidade de famílias que estão escondidas praticando a educação domiciliar, temendo denúncias e processos. Até hoje, no Brasil, das centenas de famílias processadas pela prática da educação domiciliar – havendo trânsito em julgado ou não –, nenhuma

⁴¹ Ver mais em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/governo-corre-para-aprovar-o-homeschooling-no-brasil/>

⁴² Ver mais em: <https://www.aned.org.br/>

⁴³ Ver mais em: <https://www.aned.org.br/index.php/sobre-nos/quem-somos-aned>

⁴⁴ Idem.

foi condenada por abandono intelectual, pois a justiça não encontrou evidências a esse respeito.⁴⁵

Para comprovar suas afirmações, a associação afirma ter realizado diversos estudos, sem indicar no site a metodologia aplicada, suas fontes e base de dados, o que no mínimo tornam duvidosos os resultados e/ou estudos apresentados. Segundo a associação, são 1.806 famílias contra 47,3 milhões de matrículas nas escolas, o que equivale a 0,00381818181818%.

Em uma pesquisa realizada em 2016, eles afirmam que encontraram “quase um terço das famílias educadoras brasileiras (32%) opta pela educação domiciliar em busca de uma educação mais personalizada para os filhos, explorando seus potenciais e talentos”. Outra pesquisa realizada em 2017 com 285 famílias, “revelou que em mais de um terço um dos pais possui ensino superior completo (34%); e que em 74% delas um dos pais já frequentou ou frequenta a Universidade”. Uma terceira pesquisa de 2017, agora realizada com 312 pais, eles afirmam que os “pais que mantêm seus filhos na escola revelou que 44% (137) consideram a possibilidade de optar pela educação domiciliar”. Numa quarta pesquisa, realizada em 2018 com 1209 pais que se dizem simpatizantes da educação domiciliar, eles afirmam que destes, “68% (821) afirmaram que deverão optar algum dia pela educação domiciliar; 41% (500) aguardam uma regulamentação para que possam optar pela modalidade.”⁴⁶

Diante dessas pesquisas, eles concluem que “Dados fornecidos por pais educadores à ANED revelam que o índice de aprovação dos homeschoolers brasileiros nos exames nacionais aplicados pelo INEP (Prova Brasil e avaliações do Encceja para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) é de 100%.”⁴⁷

O *homescholling* foi uma das propostas de campanha do à época candidato à presidente da República em 2018, Jair Bolsonaro. Quando eleito em seu primeiro ano de mandato, em 2019, a apresentou como uma das 35 metas dos primeiros 100 dias de governo, mas que até então não havia avançado para discussão e votação⁴⁸.

⁴⁵ Ver mais em: <https://www.aned.org.br/index.php/conheca-educacao-domiciliar/ed-no-brasil>

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ Idem.

⁴⁸ Ver mais em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-04/em-100-dias-bolsonaro-faz-balanco-de-metas-cumpridas-e-em-andamento>

Diante de tal cenário de profundo ataque à educação e escolas públicas, mais de 300 organizações e entidades se manifestaram contra esta proposta. Para essas organizações e associações,

É espantosa a prioridade dada pelo governo Bolsonaro à regulamentação da educação domiciliar. O Brasil e o mundo atravessam um momento de profunda crise social, econômica, política e educacional; pessoas estão adoecendo física e mentalmente; a fome e o desemprego crescem de forma avassaladora; a pandemia da Covid-19 afetou toda a sociedade nas diversas instâncias, trazendo marcas indeléveis, sem falar nos abismos emocionais que as famílias têm enfrentado com as medidas restritivas. De maneira drástica e inconsequente, para dizer o mínimo, nosso país caminha para meio milhão de mortes decorrentes da pandemia. Faltam leitos em UTIs, medicamentos para intubação e a vacinação caminha a passos lentos. No campo da educação, as secretarias estaduais, distrital e municipais estão desamparadas tanto financeiramente quanto para planejar e implementar o ensino remoto com tecnologias, o retorno às aulas presenciais, o enfrentamento da evasão escolar e o combate à violência doméstica. A inviabilização do Plano Nacional de Educação por uma absurda política econômica de austeridade fiscal e a ausência de coordenação federal, também na educação, denunciam a opção do Governo em desviar a atenção do que deveria ser prioritário na gestão de superação da pandemia. O debate sobre o homeschooling se apresenta como mais uma agenda inoportuna diante das agruras vividas pelos sistemas de ensino e a sociedade em geral. Mesmo fora de um contexto de exceção e emergência, a regulamentação do ensino domiciliar não se mostraria solução viável para superar os problemas enfrentados pela educação. As prioridades passam pela expansão da educação integral, tal como acontece em países mais desenvolvidos em termos educacionais. As metas do Plano Nacional de Educação (e dos planos subnacionais) precisam ser cumpridas; o financiamento público requer mais aportes, inclusive com a vinculação dos recursos do Pré-sal para a educação; o Sistema Nacional de Educação carece de regulamentação para potencializar os regimes de cooperação e colaboração interfederativos, tendo o Custo Aluno Qualidade como referência, e para aprimorar a regulação da rede privada.⁴⁹

Assim como apresentado no Manifesto, compreendemos que a defesa da educação escolar e do ensino regular e presencial são direitos constitucionalmente garantidos e que é necessário que o Brasil cumpra os acordos dos quais é signatário. A educação escolar “precisa assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.”⁵⁰ Nessa direção,

A imposição do homeschooling de forma abrupta e unilateral, desconsiderando inúmeras realidades pedagógicas e sociais e fragilizando ainda mais a condição docente, além de seu caráter elitista e

⁴⁹ Manifesto disponível em:

https://www.cnte.org.br/images/stories/2021/2021_05_21_manifesto_ed_domiciliar.pdf

⁵⁰ Idem.

de pseudoalternativa às demandas requeridas pela educação em todo o país, especialmente advindas da pandemia da Covid-19, não o credenciam como viável para a esmagadora maioria do povo brasileiro.⁵¹

Como forma de impulsionar e acelerar a aprovação da proposta, o Ministério da Educação, sob o comando do ex-ministro Milton Pinheiro, elaborou uma cartilha intitulada “Educação domiciliar: um direito humano tanto dos pais quanto dos filhos.”⁵² Nesta cartilha, o governo apresenta 06 pontos como objetivos da regulamentação da educação domiciliar, listados a seguir: “Oferecer mais uma opção de educação para jovens e adultos”; “Respeitar o direito das famílias à liberdade educacional”; “Favorecer a distinção entre o exercício do direito à liberdade educacional e o crime de abandono intelectual”; “Trazer clareza em relação às estatísticas sobre evasão escolar, distinguindo entre os que deixaram a escola para estudar em casa e aqueles que abandonaram os estudos”; “Proteger as famílias educadoras contra o preconceito e a discriminação”, e “Estimular o exercício da cidadania e do trabalho voluntário entre as famílias que desenvolvem atividades em conjunto.”⁵³

Outra bandeira de campanha de Bolsonaro em 2018 foi a *militarização das escolas* por meio do Decreto n. 10.004/2019, que institui o Programa Nacional de Escolas cívico-militares.⁵⁴ A proposta tem por objetivo implantar 216 escolas cívico-militares em todo país até 2023, sendo 54 escolas por ano.

⁵¹ Idem.

⁵² Cartilha disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/CartilhaEducacaoDomiciliar_V1.pdf

⁵³ Idem.

⁵⁴ Além deste Decreto, há um conjunto de regulamentações aprovadas sobre esta questão, todas no governo Bolsonaro, a saber: *Portaria n.2.015/2019*, que Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal; *Portaria n.1.071/2020*, que Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal, e a *Portaria n.40/2021*, que Altera a Portaria MEC nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020, que regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim, em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares - Ecim nos Estados, nos Municípios e no Distrito Federal. Todas as portarias estão disponíveis para acesso na aba Legislação através do link: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/> .

A União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) levantou 10 problemas neste projeto⁵⁵, a saber: 1) desrespeito à educação prevista na Constituição e na LDB, pois ameaça o direito à pluralidade de ideias defendido por ambas normativas, padronizando estudantes e proibindo diferenças e diálogos; 2) verbas para educação não podem depender de militarização, pois o governo condicionou o investimento nas escolas que aderirem a proposta, ferindo o Plano Nacional de Educação (PNE); 3) dinheiro prometido para as escolas pagará militares da reserva, pois mais da metade das verbas destinadas, 54 milhões, será destinada ao pagamento de mil oficiais da reserva alocados em escolas; 4) o programa tem indefinições e inconsistências ao não esclarecer as seguintes questões: quais os limites de atuação do corpo militar; como a direção administrativa se articula com a direção pedagógica; quem tem a última palavra; como são selecionados os militares e com quais critérios; que órgão e instância acompanha e analisa o desempenho e de que forma; a quem eles responderão; quais as mudanças na rotina da escola; se haverá adoção de uniforme militar, e caso haja, as famílias terão que adquirir o uniforme ou a escola irá fornecer; e com qual verba esses uniformes serão adquiridos; 5) não tem apoio de pedagogos nem entidades educacionais; 6) falsa comparação com colégios militares para legitimar a proposta; 7) militares já causara problemas em muitas escolas, com casos de assédio sexual e moral; 8) militares querem resolver insegurança fora da escola, ao apontar que as escolas cívico-militares prezam pela segurança e disciplina; 9) representa falta de ação e projeto para educação, e por fim, 10) representa ideologia na educação, ideologia esta que atende ao movimento antidemocrático expresso na fala do à época ministro da Educação, Abraham Weintraub, quando afirmou no anúncio do projeto que as escolas vêm “para garantir que nossa bandeira verde e amarela jamais será vermelha.”⁵⁶

Na Bahia já são 83 escolas militarizadas pelo governo de Rui Costa⁵⁷, o que significa uma afronta ao que educadores, entidades, associações e pesquisadores que vêm diuturnamente defendendo uma escola de caráter público, gratuito e de qualidade. Vale destacar que este projeto do governo da Bahia é de 2018, portanto, anterior à proposta do

⁵⁵ Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/10-problemas-graves-no-projeto-de-bolsonaro-para-militarizar-escolas/>

⁵⁶ Fala disponível no link: <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/weintraub-anuncia-instalacao-de-54-escolas-civico-militares/>

⁵⁷ Ver mais em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/com-aval-de-governo-do-pt-bahia-chega-a-83-escolas-militarizadas.shtml>

governo Bolsonaro, que é de 2019, mas segue alinhada com a política militarizada defendida pelo atual governo federal.

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) lançou uma nota em 2019 assinada por diversas entidades nacionais na qual afirmam que

[...] esta política educacional fere o direito universal à educação de qualidade para todos os cidadãos, tendo caráter excludente uma vez que a militarização é proposta como um modelo de “escolas de alto nível”, às quais serão garantidas as condições diferenciadas efetivas para o funcionamento, enquanto as demais escolas das redes públicas regulares padecem em precárias condições infraestruturais, tecnológicas, pedagógicas e de pessoal. As experiências de militarização, que vêm acontecendo no Brasil, revelam também um modelo de escolarização excludente e seletivo, uma vez que as escolas militarizadas têm o poder de decidir sobre a permanência ou não dos estudantes e apresentam graves índices de retenção; reservam vagas para os filhos de membros de determinadas forças armadas ou polícia militar; obrigam ao uso de uniformes caros e cobram contribuições mensais das famílias, ferindo a Constituição Federal quanto a gratuidade do ensino público. Esses fatores fazem com que a escola militarizada seja destinada apenas aos estudantes com melhores condições socioeconômicas, tornando-se, efetivamente, uma escola pública elitizada.⁵⁸

Diante desta concepção individualista, mercadorizada, meritocrática e elitizada de educação e de escola, estas assumem o papel de transformar cada indivíduo em “vendedor de si mesmo”, que dispõe a sua força de trabalho num livre mercado (CHAUÍ, 2019)⁵⁹.

Para essa vertente, se o mundo é pautado pela concorrência, há de se preparar as crianças para “competir” nele, tal como ele é. Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador. [...] Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos tem de ser “padronizados” e submetidos a “controle”. [...] Nessas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. *A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto*

⁵⁸ Ver Nota das entidades nacionais sobre a adoção do modelo de Escolas cívico-militares em: <https://www.anped.org.br/news/nota-das-entidades-nacionais-sobre-adocao-do-modelo-de-escolas-civico-militares>

⁵⁹ CHAUÍ, M. (30 de janeiro de 2017). O retrato de uma catástrofe. Disponível no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=UCyVT2HLQOI>

como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da “nova direita” na escola. (FREITAS, 2018, p.28-29, grifos nossos)

Se todos os indivíduos são livres, se todos no mercado de trocas podem vender e comprar o que querem, o problema da desigualdade é culpa do indivíduo. Ou seja, se existem aqueles que têm capital é porque se esforçaram mais, trabalharam mais, sacrificaram o lazer e pouparam pra investir. Dentro desta ótica, a sociedade capitalista não está dividida em classes, mas sim em estratos. A estratificação decorre de uma analogia do mecanismo de concorrência perfeita. Os indivíduos ganham seu lugar na hierarquia da estratificação segundo o critério de mérito. O mérito é definido em termos de talentos individuais e motivação para suportar privações iniciais, como longos anos de escolaridade, antes de galgar os postos de elite. O modelo de concorrência perfeita não admite direitos adquiridos, dominação, pois supõe-se que o somatório das decisões feitas, fruto das aspirações pessoais, resultará num equitativo equilíbrio de poder. (FRIGOTTO, 2010, p.73)

Sob a base dessas concepções, os grupos defensores dessas propostas passaram a questionar o *trabalho educativo* ofertado nas escolas, na direção da defesa da oferta desta como serviço, seja por meio de instituições educacionais que sejam geridas e controladas pelos reformadores empresariais da educação e seus representantes, seja por meios de ferramentas tecnológicas - uso de pacotes de aplicativos de grandes grupos educacionais ligados ao setor financeiro e à política, como é o caso dos Institutos Lemann e Ayton Senna ou das chamadas bigtechs (grupo que reúne as 5 maiores empresas na indústria da tecnologia – Amazon, Facebook, Apple, Google e Microsoft)⁶⁰ e edtechs (startups de tecnologia educacional)⁶¹, numa clara defesa a uma educação da e para as elites.

Esse movimento pode ser explicado pelo que Antunes (2020) denomina de uberização, um fenômeno que tem ganhado força no mundo do trabalho nos últimos anos, e que é parte da chamada indústria 4.0. A uberização é um processo no qual as relações de trabalho tornam-se individualizadas, atendendo a demanda imediata do mercado por meio do fornecimento de serviços através de aplicativos, a exemplo das gigantes Uber e Rappi no setor de serviços (alimentos e compras em geral) e das chamadas bigtechs e edtechs na educação.

Segundo Antunes (2020), a indústria 4.0

⁶⁰ Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/04/big-techs-superam-estimativas-de-balancos-e-consolidam-crescimento-durante-a-pandemia/>

⁶¹ Disponível em: <https://canaltech.com.br/educacao/educacao-e-tecnologia-desafios-e-tendencias-183706/>

[...] nasceu na Alemanha, em 2011, concebida para gerar um novo e profundo salto tecnológico no mundo produtivo (em sentido amplo), estruturado a partir das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), que se desenvolvem de modo célere. Sua expansão significará a ampliação dos processos produtivos ainda mais automatizados e robotizados em toda a cadeia de valor, de modo que a logística empresarial será toda controlada digitalmente.” (p.13-14)

Como um movimento de reconfiguração do capital associado ao processo de mundialização, a indústria 4.0 tem como objetivo a subsunção das operações mentais humanas às máquinas – equipamentos, aplicativos (apps), *big datas* e inteligência artificial. Para Antunes (2020), a principal consequência que esta apresenta para o mundo do trabalho é de ampliação do trabalho morto e a consequente redução do trabalho vivo, “[...] viabilizada pela substituição de atividades tradicionais e mais manuais por ferramentas automatizadas e robotizadas, sob o comando informacional-digital” (p.14). Dessa forma,

Assim, cada vez mais, a força de trabalho de perfil mais manual, ou que exerce atividades em processo de desaparecimento, tornará o trabalho vivo mais “residual” nas plantas tecnológicas e digitalmente mais avançadas. Sabemos que essa processualidade não levará à extinção da atividade humana, pois, além das enormes diferenciações, por exemplo, entre Norte e Sul e entre ramos e setores de atividade cujo trabalho manual é insubstituível, há outro elemento ontológico fundamental: sem alguma forma de trabalho humano, o capital não se reproduz, visto que as máquinas não criam valor, mas a potencializam. [...] Como consequência dessa nova empresa flexível, liofilizada e digital, os intermitentes globais tendem a se ampliar ainda mais, uma vez que o processo tecnológico-organizacional-informacional eliminará de forma crescente uma quantidade incalculável da força de trabalho, a qual se tornará supérflua e sobrando, sem empregos, sem seguridade social, sofrendo riscos crescentes de acidentes e mortes no trabalho, sem nenhuma perspectiva de futuro. (ANTUNES, 2020, p.14)

Ainda segundo Antunes (2020), este cenário do mundo do trabalho inaugura o que ele denomina de *escravidão digital*, resultado da não separação entre o tempo de vida no trabalho e o tempo de vida fora dele provocado pelo trabalho digital na indústria 4.0. Esta condição foi agravada no Brasil em 2020 em decorrência da pandemia de covid-19⁶².

⁶² A partir de 2019, tivemos mundialmente os primeiros casos de covid-19. No Brasil, passamos a viver em isolamento e distanciamento sociais em decorrência da pandemia de covid-19 a partir de 2020. Esta é uma infecção causada pelo vírus SARS-COV-2, que provoca uma doença infecciosa com alta taxa de transmissão entre seres humanos por via aérea, espalhados através dos chamados aerossóis, gotículas de saliva expelidas ao falar, contendo partículas do vírus, que afeta o sistema respiratório causando a síndrome respiratória aguda grave (SRAG), uma das complicações geradas pelo vírus no organismo humano. Os achados científicos até o momento apontam que a covid-19 teve como primeiro epicentro mundial a cidade de Wuhan (China) no

final de 2019 e tem relações com o consumo de carne de animais no mercado de Wuhan e teve o morcego como intermediário na transmissão do vírus para humanos. Essa doença ganha proporções mundiais ao ultrapassar fronteiras e se espalhar por todo o mundo através de viagens internacionais. O primeiro caso de covid-19 registrado no Brasil foi exatamente após uma viagem à Itália (ver mais em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/08/26/primeiro-caso-confirmado-de-covid-19-no-brasil-ocorreu-em-sp-e-completa-seis-meses-nesta-quarta.ghtml>). O que sabemos até o momento, através das pesquisas científicas, é que esta doença, além de causar a SRAG, deixa um conjunto de sequelas para os infectados (ver mais em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/mas-da-metade-dos-infectados-por-covid-tem-sequelas-em-ate-6-meses-diz-estudo/>). Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) coletados no dia 29 de março de 2022, temos no Brasil um total de 29.842.418 casos confirmados e 658.879 mortes registradas. O número de pessoas vacinadas com dose de reforço no Brasil é de 66.917.024 pessoas (ver mais em: <https://covid19.who.int/region/amro/country/br>). O Brasil ainda segue com dificuldades de imunizar a população, o que é resultado da política genocida e negacionista adotada pelo atual governo federal, que cumpre o papel de disseminar informações falsas (as *fakenews*) sobre as medidas sanitárias e disseminação do pretense tratamento precoce com o kit covid (um pacote de medicamentos contendo hidroxicloroquina, ivermectina, azitromicina e vitamina D), que não possui qualquer comprovação científica de combate a infecção por coronavírus. Segundo a pneumologista Carmen Barbas, ouvida pela reportagem da BBC News, "Esses remédios não ajudam, não impedem o quadro de intubação, e trazem efeitos colaterais, como hepatite, problema renal, mais infecções bacterianas, diarreia, gastrite. E a interação entre esses medicamentos pode ser perigosa". Ver mais em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56457562?at_custom4=3CBE9920-8BC8-11EB-BE60-44C9923C408C&at_custom2=facebook_page&at_custom3=BBC+Brasil&at_medium=custom7&at_custom1=%5Bpost+type%5D&at_campaign=64). Por conta do negacionismo, da política antivacinação, da defesa do kit covid e da imunidade de rebanho, o Brasil se tornou o epicentro da pandemia em 2021. Nessas condições, a população teve que lutar para ter auxílio emergencial neste período, que em 2020 foi de 600 reais, e em 2021 foi reduzido para valores entre 150 a 350 reais (ver mais em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56595850>), a taxa de desemprego subiu vertiginosamente, com micro e pequenas empresas fechando as suas portas e demitindo seus funcionários, e grandes empresas anunciaram redução de funcionários e investimentos na economia do país. O exemplo mais recentemente foi o da Ford, empresa automobilística que anunciou que não vai mais operar no país a partir de 2021, o que causou um grande impacto financeiro e político na economia brasileira (ver mais em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/01/21/saida-da-ford-do-brasil-gera-desemprego-e-prejudica-economia-de-cidades-do-nordeste>). Passados mais de dois anos após o anúncio dos primeiros casos de infecção no país, ainda não temos um plano de ação e de combate a disseminação do coronavírus por meio do Ministério da Saúde (MS). Ao contrário, temos dados que reforçam a tese de que o governo federal levou a cabo a tese da imunidade de rebanho, condição na qual as pessoas deveriam ser expostas a infecção sem qualquer tipo de proteção ou medida sanitária como forma de desenvolver anticorpos ao vírus, o que, segundo pesquisadores, poderia representar 1,8 milhão de mortes no país (ver mais em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/depressao-ansiedade-e-estresse-aumentam-durante-a-pandemia/>). Tal defesa incentivou a aglomeração de pessoas e as altas taxas de contaminação, além de ter contribuído com o surgimento de variantes do vírus original (alfa, beta, gama, delta, ômicron, Mu, Lambda) (ver mais em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/omicron-mu-delta-lambda-e-outras-conheca-as-variantes-da-covid-19-identificadas/>). A política econômica e de saúde defendidas por Bolsonaro e seu governo também serviu politicamente para manter a base de sustentação em movimento, principalmente durante e após as investigações da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) que investigou as ações do governo federal no combate à pandemia.

Nessas condições, a educação escolar foi realizada por meio do chamado *trabalho remoto* ou *teletrabalho*, ou seja, uma “nova forma” de trabalho realizada à distância, especialmente em seu domicílio, mediada por tecnologias através do uso de plataformas digitais e aplicativos (apps) em computadores, tablets e smartphones (PREVITALI, FAGIANI, 2020, p.217). Nesta “nova forma”, que na educação foi nomeada como “ensino” remoto, o *trabalho educativo* passou a ser realizado por meio de plataformas digitais. As escolas e universidades passaram a utilizar das tecnologias para a realização de atividades essenciais de ensino, pesquisa e extensão.

Saviani e Galvão (2021) compreendem o “ensino” remoto como “um engodo, já que ele ataca o elemento estruturante da educação, promovendo uma escola com [...] conteúdo esvaziado, forma empobrecida e destinatário excluído *a priori* ou ludibriado sobre sua aprendizagem” (p.43, grifos dos autores). O desdobramento desta condição se expressa pela precarização ainda maior das condições de ensino, de trabalho e de vida do trabalhador, haja vista que neste formato, há uma indiferenciação entre a vida profissional e a vida privada, assim como afirma Antunes (2020), com um enorme impacto para as mulheres⁶³.

Neste cenário, os empresários da educação, que comandam o mercado das tecnologias por meio da venda de pacotes de aplicativos, plataformas de ensino a distância e materiais didáticos, passam a assumir o lugar antes ocupado pelas atividades presenciais, elemento essencial do processo de ensino e aprendizagem, e ganharam destaque e dinheiro público por meio da oferta e venda desses pacotes e serviços aos governos federal, estaduais e municipais⁶⁴.

Diante desses dados, constatamos que a política educacional brasileira implementada pelo atual governo, uma política de negação de direitos sociais como a educação à classe trabalhadora, de ataque ao seu caráter público e autonomia das

⁶³ Com a pandemia, as mulheres foram as primeiras a perder seus empregos e a concentrar uma jornada tripla de trabalho (profissional, doméstico, materno), conforme dados publicados pela na Revista Piauí intitulada “Em casa e na rua, pandemia pesou mais para as mulheres” (ver mais em: <https://piaui.folha.uol.com.br/em-casa-e-na-rua-pandemia-pesou-mais-para-as-mulheres/>) e na segunda edição do Informativo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) intitulado “Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil” (ver mais em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=o-que-e>).

⁶⁴ A exemplo do grupo Google. Ver mais em: <https://www.poder360.com.br/tecnologia/alphabet-controladora-do-google-lucra-us-152-bilhoes-no-4o-trimestre/>

instituições públicas de ensino, fortaleceu o empresariado educacional brasileiro e internacional, alimentando um setor que já vivia às custas do financiamento público e que já determinava a política educacional brasileira por meio das reformas educacionais neoliberais implementadas nos últimos anos (MELO, 2004; FREITAS, 2018).

Esta condição educativa impacta no processo formativo de crianças e jovens à medida que a subsunção do trabalho docente ao capital deixa de ser formal e passa a ser real, por meio da perda de autonomia para tomada de decisões sobre os meios e fins do processo educacional (PREVITALI, FAGIANI, 2020). Assim, à escola coube adequar a educação a esta “nova forma”, preparando a mão-de-obra desde a educação escolar para as exigências do mercado de trabalho cada vez mais precarizado, informatizado, sem garantia de direitos e com o ataque às legislações que os regulamentam. Vale destacar que essa adequação não se deu sem resistência de professores e da comunidade escolar⁶⁵.

Essa “nova forma” da educação brasileira combina a chamada indústria 4.0 e a uberização da educação (ANTUNES, 2020). O trabalho, nestas condições, alcança um novo patamar de exploração, por meio da adequação à lógica mercadorizada e tecnológica do trabalho. O impacto neste campo é devastador, já que o “ensino” remoto vai de encontro ao elemento essencial do *trabalho educativo*, sua natureza não-material, na qual o produto não se separa do ato de produção, exigindo, portanto, uma relação entre aquele que ensina, o professor, e aquele que aprende, o aluno, relação esta mediada pelo *trabalho educativo* (SAVIANI, 2013b).

Saviani e Galvão (2021) também afirmam que o ensino a distância já aponta impactos pós-pandemia. Com a manutenção deste formato de ensino,

Aprofunda-se, assim, a tendência do processo de conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização que implica sempre a busca da redução dos custos, visando ao aumento dos lucros. A docência “uberizada” terá na experiência do “ensino” remoto uma alavanca a serviço dos interesses mercadológicos pós-pandemia e também convirá aos reitores que estiverem buscando uma “saída” para a crise orçamentária que vivem as instituições de ensino superior, cada vez mais estranguladas pelos cortes aplicados pelo governo federal. (p.39)

Essa “nova configuração” do trabalho, ainda que não implique o fim do trabalho vivo sob o risco de decretar a sua própria morte, o desvaloriza, assim como nos aponta

⁶⁵ Ver nota pública do CNTE sobre o retorno presencial. Disponível em: <https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/notas-publicas/73360-aulas-presenciais-somente-com-seguranca-e-responsabilidade-estatal>

Antunes (2020). Na educação, isso significa a desvalorização do *trabalho educativo*, dos professores e da própria escola como espaço de direito ao acesso ao saber sistematizado. No capitalismo é necessário seguir explorando e sufocando a mão de obra da classe trabalhadora para manter-se enquanto sistema produtivo.

Segundo Frigotto (2010), as medidas aplicadas na educação brasileira expressam essa desqualificação necessária ao capital. Ao tratar da necessidade do capital de uma desqualificação orgânica que alimente a divisão social do trabalho, este autor afirma que

Tomando-se, então, o uso socialmente combinado da força de trabalho – o trabalho coletivo – como uma das características marcantes das formações sociais capitalistas atuais, e apreendendo as mutações concretas que historicamente vêm ocorrendo no interior da divisão social do trabalho – as quais configuram *uma tendência de diminuição relativa de trabalhadores envolvidos, diretamente, no trabalho produtivo e o aumento das funções de controle, supervisão, administração e planejamento e, mais radicalmente, uma revolução dos serviços com a denominada terciarização da sociedade – é possível ver, mesmo ao nível da produção, de forma mediata, a necessidade da prática escolar. Do ângulo da qualificação técnica específica proporcionada pela escola, fica claro, historicamente, que o capital efetivamente tende a prescindir cada vez mais da escola em geral, e até mesmo das instituições do tipo Senai, para essa função de qualificação para o trabalho produtivo material imediato. Isso parece claro não só pela diminuição relativa desse tipo de trabalho, mas também, e especialmente, pela desqualificação progressiva decorrente dos métodos de simplificação do trabalho. Aqui o capital tende a reduzir ao mínimo seus custos e resolve, no mais das vezes, dentro dos muros da empresa capitalista, o problema das qualificações requeridas. Entretanto a análise do corpo coletivo de trabalho, dentro das sociedades capitalistas atuais, nos indica que funções de controle, planejamento, supervisão, administração que tendem a aumentar, embora não estejam envolvidas imediata e materialmente com a produção, são parcelas deste corpo coletivo de trabalho. Trata-se de funções que estão profundamente implicadas nas relações de produção, de extração da mais-valia. (p.170-171, destaques nossos)*

Diante dos elementos apresentados até o momento, compreendemos que a disputa de projetos educacionais é resultado das disputas entre classes sociais com interesses distintos, que são expressão de necessidades distintas, e se manifesta da seguinte forma: ao mesmo tempo que não é possível negar aos trabalhadores o acesso à educação, pois são eles que produzem a riqueza que sustenta a nação, é preciso oferta-la em doses homeopáticas, não dispendo a eles uma educação emancipatória que os permita questionar e alterar as relações capitalistas de produção em pleno funcionamento (OLIVEIRA, 2017).

É preciso, portanto, controlar o que se ensina e o que se aprende na escola, a fim de manter a classe trabalhadora presa aos seus interesses, alienada de sua própria

existência, produção, necessidades e possibilidades, assim como afirmam Previtalli e Fagiani (2020):

[...] é preciso considerar que a escola se configura em palco de conflitos político-ideológicos cotidianos, nas salas de aula, nos conselhos, nas reuniões e nos debates, e se traduz em planejamentos dos currículos e em escolhas dos conteúdos, dos procedimentos pedagógicos, do material didático e das avaliações. Os professores e as professoras manifestam no ato de ensinar suas histórias de vida e sua formação profissional, uma concepção de mundo e de educação. Coloca-se em questão os objetivos e os fins da educação escolar: se seria uma educação escolar voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa humana e sua inserção crítica no mercado de trabalho ou apenas para uma qualificação restrita, vinculada às ocupações no mercado de trabalho, para a formação do cidadão-consumidor (p. 223-224).

Diante das investidas do capital em ampliar a exploração para manter-se enquanto sistema ofertando *conteúdos escolares* em doses homeopáticas por meio do projeto de mundialização da educação (MELO, 2004) e sua aplicabilidade através das contrarreformas educacionais projetadas pelos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2018, BELTRÃO, 2019), do “ensino” remoto como uma oportunidade encontrada por esses setores para aprofundamento destas contrarreformas, e de políticas que retrocedem nas conquistas dos últimos anos da classe trabalhadora, como são o Escola sem partido, o *homeschooling* e a militarização das escolas, é necessário que, num movimento de resistência ativa (SAVIANI, 2016), defendamos a educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, na qual a tarefa seja socializar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas. É sobre ela que trataremos no subcapítulo seguinte.

1.2. O LUGAR DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO NA NECESSÁRIA RESISTÊNCIA ATIVA

Para Saviani (2016), a resistência ativa implica duas condições: que a sua *forma* de manifestação seja coletiva, e que seu *conteúdo* seja propositivo, por meio da formulação de alternativas às medidas propostas. Reconhecemos como resistência ativa a atuação de movimentos e entidades na luta contra as proposições que vão de encontro aos interesses das camadas populares. É assim que entidades, organizações sociais, acadêmicas e políticas, coletivamente, seguem resistindo à política genocida deste governo, que aposta todas as suas fichas no ataque aos direitos mais fundamentais da

classe trabalhadora, como acesso integral à saúde pública por meio do SUS, a exemplo da negligência com a vacinação contra o coronavírus e com as medidas sanitárias que preservam vidas em meio a uma pandemia.

Vemos tal política também na educação, por meio dos projetos antidemocráticos já apresentados no subcapítulo anterior, bem como no corte dos orçamentos que afeta da educação básica ao ensino superior (graduação e pós-graduação). Vemos também esta política na tática de silenciamento e amedrontamento de qualquer iniciativa que faça críticas e vá de encontro à política de terra arrasada do governo Bolsonaro.

Foram diversos os episódios de ataques a jornalistas, veículos de imprensa e intelectuais que, desde 2018, veem cerceado o direito à pluralidade, publicidade e debate de ideias na sociedade brasileira. Após mais de três anos deste governo apoiado pelas elites não nos restam dúvidas de que não têm projeto para melhorar, qualificar a vida da classe trabalhadora, mas sim para destruir o pouco já conquistado.

Reconhecemos, por fim, que professoras e professores, coletivamente, seguem resistindo ativamente para que a escola cumpra a sua função social: socializar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos com a classe trabalhadora, que é a maioria dos que ocupam as cadeiras das salas de aula nas escolas públicas, e que hoje se veem desassistidos pedagógica e politicamente por meio de um “ensino” remoto que ampliou o fosso existente entre opressores e oprimidos. Vale destacar que o atual governo sequer investiu para que o “ensino” remoto ocorresse com as condições que lhe exigidas, como o uso de internet. Podemos ver isso no veto a ajuda financeira para internet a ser disponibilizada para alunos e professores nas escolas públicas brasileiras⁶⁶. Somente depois de muita pressão popular, em especial da comunidade escolar e suas entidades representativas, o Congresso derrubou o veto, o que forçou o atual governo a liberar a verba solicitada no projeto de lei⁶⁷.

⁶⁶ Foi vetado o projeto de lei que direcionava 3,5 bilhões para o financiamento de internet nas escolas. Conforme matéria veiculada no site da Câmara dos Deputados (ver mais em: <https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas>), “o projeto (PL 3477/20) é do deputado [Idilvan Alencar \(PDT-CE\)](#) e outros 23 parlamentares, e foi aprovado em dezembro, com parecer da deputada [Tábata Amaral \(PDT-SP\)](#). Ela previa que a medida beneficiaria 18 milhões de estudantes e 1,5 milhão de docentes.” O governo federal alegou “uma questão técnica para o veto: faltou ao projeto esclarecer a estimativa de impacto da medida no Orçamento da União.”

⁶⁷ Ver sobre em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/12/bolsonaro-libera-r-35-bi-para-internet-nas-escolas-apos-tentar-vetar-medida.shtml>

Se pegarmos apenas os dados sobre a insegurança alimentar e a fome no Brasil, a partir dos estudos da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede PENSSAN)⁶⁸, encontramos que temos no Brasil 116,8 milhões de pessoas em situação de insegurança alimentar durante a pandemia, ou seja, pessoas que não tem acesso pleno e permanente a alimentos. Este dado corresponde a duas vezes a população da Argentina. Temos também 19 milhões de pessoas no país que passam fome (quadro de insegurança alimentar grave), o que corresponde praticamente a população da grande São Paulo. Diante desse cenário, o país vive um pico epidêmico de fome, retornando aos patamares de 2004, com maior incidência nas regiões Norte e Nordeste.

Outros dados importantes revelados pela pesquisa: a insegurança alimentar e a fome têm cor, classe e gênero: são 11,1% dos lares chefiados por mulheres, 10,7% por pessoas pretas ou pardas e 14,7% por pessoas com baixa escolaridade. Além da fome, enfrentamos insegurança hídrica, que se agrava com o ataque às riquezas naturais na Amazônia por meio das queimadas e grilagem de terras e com a ampliação da liberação de agrotóxicos nos alimentos.

Esse cenário, segundo a pesquisa, poderia ser combatido por meio de uma política efetiva de geração de emprego e renda e a garantia do auxílio emergencial enquanto perdurar a pandemia⁶⁹, direitos que não são garantidos pelo atual governo. No que diz respeito ao auxílio emergencial, por exemplo, por pressão da oposição nas instituições legislativas brasileiras, tivemos no primeiro ano de pandemia, em 2020, um auxílio de 600 reais aos que se cadastrassem no programa. Em 2021, o auxílio foi reduzido ao valor de até 350 reais, que hoje não garante na mesa do trabalhador sequer uma cesta básica, segundo análise do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE)⁷⁰.

É na contramão desta condição que defendemos coletivamente uma pedagogia que

[...] articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros.

⁶⁸ Sobre a Rede PENSSAN, ver em: <https://pesquisassan.net.br/>

⁶⁹ Os dados da pesquisa podem ser encontrados no endereço: <http://olheparaafome.com.br/#manifestu>

⁷⁰ Ver sobre em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2022/202201cestabasica.pdf>

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da atividade do professor; favorecendo o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2018, p.55-56)

Os interesses populares defendidos pela pedagogia histórico-crítica se expressam por meio da luta por uma educação pública, de qualidade, socialmente referenciada, que tenha como conteúdo o saber elaborado em suas formas científicas, artística e filosófica. Ao colocar essas bandeiras como conteúdo da necessária resistência ativa, podemos constatar que, diante do cenário apresentado não há outra via que não seja a derrubada do capitalismo. Neste modo de vida, operado pelo lucro, alienação e pela exploração da força de trabalho daqueles que constroem a nação, não é possível garantir plenamente um projeto de educação que esteja amparado nos interesses das camadas populares.

Para isso, torna-se necessário que desenvolvamos as condições objetivas e subjetivas para a sua derrubada. É nesse sentido que compreendemos a necessidade de construirmos e disputarmos desde a escola e na formação de professores um projeto educativo contra hegemônico, projeto este que apresente elementos que contribuam para o enfrentamento das contradições do modo capitalista na direção da construção de uma escola que garanta a todas e todos o pleno acesso ao patrimônio cultural da humanidade por meio do saber elaborado transmitido e assimilado neste espaço educativo.

Alves (2015) defende, na formação de professores, por meio das elaborações desenvolvidas por Trotski sobre a categoria transição⁷¹, a necessidade de uma formação

⁷¹ “Trotsky (2010a) defende três pré-requisitos como necessários ao desenvolvimento do processo de transição ao socialismo. O primeiro é o desenvolvimento de condições objetivas – alto desenvolvimento das forças produtivas. O segundo, a existência de uma força social interessada e organizada capaz de alterar as condições da realidade devido à sua própria situação de submissão. O terceiro fundamento é justamente a defesa da classe trabalhadora como esta força social, como classe dirigente do processo de transição, a classe que assume no capitalismo a função social que a burguesia cumpriu no feudalismo. O primeiro fundamento apresentado por Trotsky (2010a) refere-se diretamente aquilo que está dado na sociedade capitalista, as condições objetivas. Os outros dois fundamentos expostos por este autor dizem respeito ao desenvolvimento das condições subjetivas para a transição. Trotsky (2010a), ao trazer à tona a questão da necessidade do desenvolvimento das condições subjetivas, refere-se ao desenvolvimento de organismos revolucionários através do fortalecimento de sindicatos combativos, de organizações de trabalhadores autodeterminadas e da construção do partido revolucionário independente das classes opressoras. Ao reconhecermos que as condições objetivas para a transição estão dadas e que o ser humano é responsável pelo desenvolvimento das condições subjetivas apontadas por Trotsky, julgamos que a compreensão radical da classe trabalhadora sobre a realidade do modo

para a transição, de forma que o trabalho pedagógico desenvolvido na escola aponte na direção deste projeto contra hegemônico. Para isso, aos professores e professoras de Educação Física precisam ter garantidos quatro elementos em sua formação profissional: “1. A objetivação da base comum nacional defendida pela Anfope como condição necessária para a elevação da qualidade da formação de professores no Brasil”; “2. O desenvolvimento de licenciaturas de caráter ampliado como forma de resistência à desqualificação da formação ainda no momento de qualificação”; “3. A pedagogia histórico-crítica como teoria educacional e pedagógica orientadora do *trabalho educativo*”, e “4. A cultural corporal (conhecimento clássico) como objeto de estudo que, articulado à pedagogia histórico-crítica orienta a elaboração do projeto de escolarização para elevação do padrão cultural da classe trabalhadora” (p.196).

Desta forma, a autora afirma que

Temos clareza que a escola no capitalismo jamais será socialista. Mas temos a clareza também que a escola da transição pode vir a ser a pedra angular no desenvolvimento da perspectiva da omnilateralidade e estamos exatamente nos propondo a enfrentar aquilo que Frigotto (2009) denominou como a *tentativa de construir a travessia* [...] (ALVES, 2015, p.134, destaques da autora).

[...] as alterações do projeto de escolarização atual não serão concretizadas pela classe que assume a posição contrarrevolucionária na história, ou seja, por aquela classe que impede o livre desenvolvimento do ser humano. Elas serão construídas na luta pelo direito de acesso da classe trabalhadora ao conhecimento mais elaborado produzido pela humanidade. Até mesmo porque um salto qualitativo de ruptura na atualidade pressupõe o acesso irrestrito dos trabalhadores às forças produtivas. E o conhecimento, como força produtiva, também precisa ser dominado (ALVES, 2015, p.192)

Este projeto de escolarização da classe trabalhadora precisa pautar o direito à educação desde a mais tenra idade, com conteúdos e formas que contribuam para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos na direção da formação dos conceitos científicos e da personalidade, que na prática pedagógica se expressa por meio da organização do trabalho pedagógico que articule conteúdo-forma-destinatário

de produção capitalista e de suas contradições inerentes é tarefa necessária, visto que *a formação de uma massa socialmente interessada em derrubar o capital emerge da capacidade da classe de compreender-se como classe explorada e, ao mesmo tempo, como classe revolucionária. Isso diz respeito à transformação qualitativa da classe em si para classe para si. É preciso, neste sentido, que o fator subjetivo se coloque em movimento.*” (ALVES, 2015, p.149-150, grifos nossos).

(MARTINS, 2013b), tríade que reflete a relação entre *o que ensinamos, as formas mais adequadas de ensino e como o sujeito do ensino aprende* os conhecimentos clássicos e se desenvolve por meio da internalização desses conhecimentos, de forma que esta tenha como direção o desenvolvimento do *pensamento teórico* dos sujeitos para que estes tenham as condições objetivas e subjetivas de constatar, interpretar, compreender, explicar e transformar a realidade por meio da internalização das complexas e contraditórias relações existentes na prática social.

Tal processo exige um currículo escolar que contemple um projeto emancipador de educação, ou seja, um projeto de derrubada do capitalismo enquanto forma de existência, e que tenha como conteúdo o saber escolar, saber dosado e sequenciado pelo professor na sala de aula.

Portanto,

É contra esse estado de coisas que precisamos lutar. É nessa direção que se posiciona a pedagogia histórico-crítica, entendendo que o desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não pode realizá-la plenamente porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim, o saber, como força produtiva independente do trabalhador, se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário de meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho, não pode, portanto, se apropriar do saber. Desse modo, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista. [...] 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 sua apropriação privada. Com isso, socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população. É esta a luta em que está empenhada a pedagogia histórico-crítica que põe como finalidade precípua da escola a socialização do saber elaborado, isto é, do saber científico, artístico e filosófico (SAVIANI, 2019, p.293-294)

No que se refere ao ensino do esporte na Educação Física escolar, isso significa garantir às camadas populares o acesso aos conhecimentos deste fenômeno enquanto prática social pertencente ao universo da cultura corporal, expressão do patrimônio cultural humano desenvolvido por gerações. Desta forma, o professor, ao tratar o conhecimento em sua forma científica e clássica, tese defendida por este estudo, ofertará

aos seus alunos o instrumental necessário para que, assim como numa guerra, estejamos munidos das ferramentas para o enfrentamento de políticas neoliberais e neofascistas como as impostas no momento no qual vivemos. Só sairemos deste fosso se, coletivamente e com conteúdo, enfrentarmos as correntes que nos prendem.

2. POR QUE O ENSINO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES É IMPORTANTE PARA A ESCOLA E PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA?

Iniciamos este capítulo a partir do *conteúdo* da contradição fundamental da educação brasileira, que é a negação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, e que se expressa na escola sob duas *formas* não excludentes: pela via do não ensino dos *conteúdos escolares* e, portanto, da negação da transmissão desses conhecimentos, e ou pela via do seu ensino a partir da lógica formal, lógica esta que, no plano de desenvolvimento do *pensamento teórico*, não ultrapassa os pseudoconceitos, forma de pensamento que, sob a base de conceitos cotidianos, expressa a realidade objetiva por meio da aparência fenomênica dos objetos, fenômenos e coisas, e no plano do *trabalho educativo*, não contribui para a apropriação do patrimônio cultural da humanidade em suas formas mais desenvolvidas.

Em ambas as formas expressas na escola, há um esvaziamento dos *conteúdos escolares* nas práticas pedagógicas em decorrência da afiliação das teorias pedagógicas às chamadas pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2011), pedagogias hegemônicas na educação brasileira que reproduzem, como consequência desse esvaziamento, o movimento de reorganização do capital por meio da mundialização da educação, discussão já feita no tópico anterior.

Para Duarte (2011, p.5), “As pedagogias centradas no lema ‘aprender a aprender’ são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade.” Elas são parte de um movimento de “revigoração” dos ideais escolanovistas por parte das concepções construtivista e suas correspondentes no plano teórico (pós-modernismo e pós-estruturalismo) e da pedagogia das competências, que podemos localizar no campo das teorias não-críticas (SAVIANI, 2018).

Uma das formas mais importantes, ainda que não a única, de revigoração do “aprender a aprender” nas duas últimas décadas foi a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista. Mas o construtivismo não deve ser visto como um fenômeno isolado e desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por

sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática. E esse canto da sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área da educação. (DUARTE, 2011, p.33-34)

As pedagogias organizadas sob este lema apresentam três posicionamentos valorativos: o primeiro afirma que “[...] as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão⁷², por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável”, sob o argumento de que a aprendizagem por meio da transmissão fere a autonomia do aluno; o segundo afirma que “[...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção do conhecimento, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas”, e o terceiro afirma que “[...] a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (DUARTE, 2011, p.39-46).

Esses posicionamentos valorativos carregam uma concepção negativa do ato de ensinar (DUARTE, 1998, p.3, numeração nossa). Ela é negativa porque nega a categoria transmissão, esvaziando a essência do *trabalho educativo* tal qual denominada por Saviani (2013b, p.13), como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, seja por meio na negação da transmissão dos conhecimentos, seja por meio da dicotomia entre ensino e desenvolvimento. Para estas, o desenvolvimento é resultado da maturação do organismo, e não da transmissão dos conhecimentos por meio do ensino. Isso significa que o desenvolvimento dos sujeitos se dá de maneira natural, biológica, não necessitando de uma intervenção pedagógica diretiva.

Desta forma, hegemonicamente temos na escola teorias pedagógicas que naturalizam as relações sociais, que promovem o desenvolvimento de uma posição/formação para adaptação a realidade/sociedade, reproduzindo velada ou

⁷² A transmissão, para os adeptos do aprender a aprender, diz respeito ao repasse verbal da pedagogia tradicional, que, segundo Saviani (2018), preconiza pelo ensino centrado no professor, aquele que detém os conhecimentos e os transmite de forma gradativa aos seus alunos. Esta é representativa, como veremos ao longo do texto, de uma concepção negativa do ato de ensinar (DUARTE, 1998). Para nós, a categoria transmissão refere-se ao processo de reprodução do gênero humano, reprodução que para Marx significa reconstruir criticamente, no plano ideal, o movimento sistemático do objeto, pois o objeto não é dado pela experiência direta e imediatamente, sendo necessário conhecê-lo. (NETTO, 2011)

declaradamente os princípios capitalistas. Estas concebem, plano do desenvolvimento, o sujeito como resultado do desenvolvimento prioritariamente biológico, desconsiderando ou secundarizando as determinações sociais. Estas, ainda que falem de democracia, reforçam o processo de rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares por meio de suas posições (DUARTE, 1998).

Ao esvaziar o *trabalho educativo*, o papel atribuído ao professor na relação ensino-aprendizagem é também secundarizado, pois para essas teorias “[...] o professor é reduzido a um ‘animador’, a alguém que fornece condições para que o aluno construa por si mesmo o conhecimento”, que “[...] pode até, ‘eventualmente’, fornecer alguma orientação para o aluno” (DUARTE, 1998, p.8, numeração nossa).

Ao adotar esta concepção negativa, a Educação Física tem ocupado na escola o lugar das ações recreativas, e quando efetivamente ocupa um lugar neste espaço educativo, este é secundário em relação as demais áreas do conhecimento na educação escolar. A própria compreensão do lugar e da importância dos *conteúdos escolares* desta área ainda não está clara na escola para a maioria dos professores e estudantes, contribuindo para que perspectivas que desconsideram os *conteúdos escolares* e a transmissão destes ao longo do processo de escolarização ganhem espaço e se consolidem como experiências hegemônicas na Educação Física brasileira. Essa condição é regulamentada e referendada pela BNCC e pela contrarreforma do Ensino médio, esta última que, sob a defesa da flexibilização curricular, retira o caráter de disciplina da Educação Física e a coloca sob a forma de projetos e práticas, associando-a a chamada pedagogia de projetos.⁷³

Nestas condições, a Educação Física tem seu ensino esvaziado de conteúdos escolares. Para os adeptos e defensores destas teorias pedagógicas, a Educação Física é a disciplina escolar que assume os projetos festivos da escola, como as festas juninas, mas que não ensina as danças juninas e as histórias de resistência do povo nordestino que elas

⁷³ Segundo Duarte (2010), a pedagogia de projetos é parte das chamadas pedagogias do aprender a aprender. Tem como seu principal representante William Heard Kilpatrick, colega e colaborador de John Dewey. Esta pedagogia, que mais corretamente deveria ser chamada de método de projetos, surgiu sob a afirmação de ser o método de pesquisa mais útil para a vida dos alunos que o conhecimento ensinado pelo professor. Os elementos centrais desse método são o desenvolvimento da atitude investigativa e do pensamento científico autônomo, de forma que “A ideia central do método de projetos é de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal.” (p.41)

guardam. É a disciplina que trata das manifestações carnavalescas, mas que não contrapõe conhecimentos de senso comum e científicos sobre a origem profana e popular destes festejos, e que hoje são dominados pela lógica mercadorizada dos abadá, blocos carnavalescos, trios particulares e camarotes. É a disciplina que planeja e operacionaliza os campeonatos esportivos na escola, mas que não ensina os *conteúdos escolares* do esporte e suas possibilidades ao longo do processo de escolarização.

Tal condição corrobora com as reflexões feitas por Saviani na década de 1980, quando apresentou que as pedagogias não-críticas⁷⁴, entre as quais podemos identificar as pedagogias do “aprender a aprender”, são a-históricas e a-científicas.

Aplicando o mesmo raciocínio à situação educacional, cabe observar que as críticas da Escola Nova atingiram o método tradicional não em si mesmo, mas em sua aplicação mecânica cristalizada na rotina burocrática do funcionamento das escolas. A procedência das críticas decorre do fato de que, uma teoria, um método, uma proposta, devem ser avaliados não em si mesmos, mas nas consequências que produziram historicamente. Essa regra, porém, deve ser aplicada também à Escola Nova. Nesse sentido cumpre constatar que as críticas, ainda que precedentes, tiveram [...] o efeito de aprimorar a educação das elites e esvaziar ainda mais a educação das massas. Isto porque, realizando-se em algumas poucas escolas, exatamente aquelas frequentadas pelas elites contribuíram para o seu aprimoramento. Entretanto, ao estender sua influência em termos de ideário pedagógico às escolas da rede oficial, que continuaram funcionando de acordo com as condições tradicionais, a Escola Nova contribuiu, pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas. Daí, entre outros fatores, o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares (SAVIANI, 1999, p.76-77).

O que está em questão aqui é a natureza da educação escolar e dos conteúdos de ensino que, a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, teoria pedagógica que edifica as nossas reflexões, e da abordagem crítico-superadora como sistematização teórico-metodológica de trato com os conhecimentos da cultura corporal, devem pautar o trabalho pedagógico tendo como especificidade a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos referendados como clássicos pela prática social (SAVIANI, 2013b; MARTINS, 2018).

Assim, o que defendemos nesta pesquisa, em acordo com Duarte (1988) é a concepção afirmativa do ato de ensinar, concepção esta que tem como fio condutor o *trabalho educativo* como produção, direta e intencional, da segunda natureza dos sujeitos por meio da apropriação e objetivação dos *conteúdos escolares* clássicos e científicos.

⁷⁴ Representante das pedagogias tradicional, nova e tecnicista (SAVIANI, 1999).

Afirmar o ato de ensinar significa, portanto, compreender que o papel social da escola deve ser o de reproduzir fidedignamente no pensamento dos sujeitos as inúmeras e complexas relações estabelecidas historicamente entre estes e os objetos da realidade, de forma a oferta-los o acesso ao patrimônio cultural da humanidade na forma de saber escolar.

Ao explicitar a natureza e especificidade da educação, Saviani (2013b) aponta que a educação é uma exigência do e para o *trabalho*, sendo esta categoria compreendida enquanto atividade vital humana. Márkus (2015) afirma, a partir dos escritos de Marx, que o trabalho é uma atividade que expressa a relação processual entre o homem e a natureza, relação esta em que o homem, pela sua própria ação intencional e planejada, transforma a natureza e se transforma. Por meio de mediações nesta relação, o homem visa a satisfação de necessidades de primeira e de segunda ordens. Essa mediação aparece sob duas formas: “1) como atividade mediadora, o próprio *trabalho vivo* o qual providencia e torna possível o uso humano (o ‘consumo’) do objeto de trabalho”, e “2) como o *instrumento de trabalho*, no qual o homem interpõe entre si e o potencial objeto de suas necessidades, e que serve como o condutor e transformador de sua atividade” (p.27-28, grifos do autor).

Conforme Saviani (2013b), a natureza da educação está situada como trabalho não material, pois

[...] para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ela representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. *Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nesta categoria do trabalho não material. Importa, porém, distinguir, na produção não material, duas modalidades. A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, neste caso, um intervalo entre produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não material que se situa a educação.* (p.12, grifos nossos)

Nesta relação, o homem se apropria do conjunto de elementos resultantes desta relação com a natureza, tomando para si enquanto gênero o conjunto das objetivações produzidas historicamente. Tal processo releva a relação dialética entre objetivação e apropriação. Nesta,

O ser humano não se distingue dos animais simplesmente pelo fato de ter que realizar uma atividade que assegure sua sobrevivência. Nesse ponto, começam as diferenças entre a atividade vital humana e a atividade vital de outros animais. Para assegurar sua sobrevivência, o ser humano realiza o primeiro ato histórico, o ato histórico fundamental, isto é, ele produz os meios que permitem a satisfação de suas necessidades básicas. Isso significa que a atividade vital humana, já nas suas formas elementares, não se caracteriza pelo simples consumo dos objetos que satisfaçam necessidades, mas, sim, pela produção de meios que possibilitem esta satisfação. Ou seja, o ser humano, para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que significa a transformação tanto da natureza quanto do próprio ser humano. [...] Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o ser humano objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano 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, 2013, p.26-27)

Esta produção humana, que se condensa na cultura elaborada ao longo de gerações e objetivada em seus fenômenos e coisas, passa a ser objeto de apropriação com o fim de reproduzir os conhecimentos já produzidos em suas máximas expressões ao longo da história do gênero humano. É, portanto, através do e pelo trabalho, na relação disposta entre o ser humano e a natureza objetivada, que o homem se apropria da cultura, transforma a realidade e se transforma.

[...] o ser humano apropria-se da natureza objetivando-se nela para inseri-la em sua atividade social. Sem a apropriação da natureza, não haveria a criação da realidade humana, não haveria a objetivação do ser humano. Sem objetivar-se por meio de sua atividade, o ser humano não pode se apropriar humanamente da natureza. [...] nesse processo, surgem (se objetivam) novas forças e necessidades humanas, em função de novas ações geradas pelo enriquecimento da atividade humana. E esse é um ponto importante para se conceber historicamente a relação entre objetivação e apropriação na atividade social. Não haveria desenvolvimento histórico se o ser humano se apropriasse de objetos que servissem de instrumentos para ações dentro de um conjunto fechado de forças humanas e de necessidades humanas. O que possibilita o desenvolvimento histórico é justamente o fato de que a apropriação de um objeto – transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto, inserindo-o na atividade social – gera, na atividade e na consciência dos seres humanos, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades. Ou seja, a relação entre objetivação e apropriação na incorporação de forças naturais à atividade

social gera a necessidade de novas apropriações e novas objetivações. (DUARTE, 2013, p.32)

O *trabalho educativo*, ao reproduzir a relação objetivação-apropriação por meio da transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, promove o desenvolvimento da *segunda natureza* (SAVIANI, 2013b). Compreende-se como segunda natureza a objetivação, no sujeito singular, da produção histórica universal. Dessa forma, o indivíduo passa a se reconhecer como parte constitutiva da cultura, produzindo-a e consumindo-a de forma imbricada. Nesse processo, o produto não se separa do ato de produção, e só se materializa por meio da apropriação dos conhecimentos que sintetizam a relação do gênero humano com a prática social, processo esse que ocorre de forma sistematizada na escola.

Na escola, portanto, a tarefa do *trabalho educativo* defendido pela pedagogia histórico-crítica tem duas exigências: a identificação dos conhecimentos que precisam ser assimilados pelos sujeitos para que este desenvolva sua segunda natureza, e a descoberta das formas mais adequadas de transmissão desses conhecimentos (SAVIANI, 2013b). Essas exigências devem ser tratadas de maneira articulada de forma a expressar no planejamento pedagógico a relação *conteúdo-forma-destinatário* (SAVIANI, 2013b; MARTINS, 2013b, 2018). Assim, torna-se possível o desenvolvimento da segunda natureza dos sujeitos, pois, “[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzidos historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens”. (SAVIANI, 2013b, p.13)

Quanto à primeira exigência, Saviani (2013b) afirma que o *clássico* corresponde aos conhecimentos que se firmam como fundamentais, como essenciais, condensando neles a riqueza das produções humanas sobre um determinado fenômeno ou objeto. Ao tratar do acesso aos clássicos como condição necessária à formação humana, Saviani e Duarte (2012) colocam às claras o conceito de clássico para a pedagogia histórico-crítica:

O termo “clássico” é utilizado com diferentes acepções. Derivado da palavra ‘classe’, significou inicialmente “de primeira ordem”, “de primeira classe”. Sua origem estaria na classificação censitária feita pelo rei Sêrvio Túlio, que governou Roma entre 578 e 535 a.C. Na divisão da população de Roma em cinco classes de renda, foram considerados clássicos os cidadãos mais ricos, que, por isso, integravam a primeira classe. Mas já no século II d.C., o gramático latino Aulo Gêlio passou a designar como “clássico” o escritor que, pela correção da linguagem, se constituía em autor de primeira ordem (*classicus scriptor*). A partir daí, se incorporou à noção de “clássico” a ideia de algo que é referência para os demais, que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático,

modelar, exemplar. E dessa conceituação derivou o sentido de “clássico” como o que é usado nas escolas, nas aulas, nas classes de ensino. Vê-se, então, que o termo “clássico” não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. Tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia. Moderno deriva da expressão latina *modus hodiernus*, isto é, “ao modo de hoje”. Refere-se, pois, ao momento presente, àquilo que é atual, sendo associado a algo avançado. Em contrapartida, *clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo* (p.30-31, grifos nossos).

Utilizamos acima uma citação longa desses autores por compreender que ela amplia nossa capacidade de entendimento muito além das imprecisões conceituais típicas do senso comum, assim como afirma Pasqualini (2019). Valendo-se da perspectiva da superação por inclusão, a autora propõe pensarmos o conceito de clássico para e nos *conteúdos escolares* da seguinte forma:

Para o que se tem chamado senso comum pedagógico, falar em conhecimentos clássicos na escola parece remeter à imagem de conhecimentos velhos, empoeirados, ultrapassados e sem vida, logo, conhecimentos sem sentido e sem serventia para o estudante contemporâneo. A pedagogia histórico-crítica, na contramão do discurso dominante, alça o conhecimento clássico ao patamar de importância prioritária. *O clássico é um saber vivo, pujante, ainda que sua formulação original esteja radicada em um momento histórico distante no tempo* (p.7, grifos nossos).

Apoiada no romancista italiano Ítalo Calvino⁷⁵, a autora busca explicitar o conceito de clássico apresentado por Saviani e Duarte (2012) e Saviani (2013b) ao tratar dos conhecimentos que precisam ser ensinados na escola. Para o autor italiano, é clássico “[...] aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo” (CALVINO, 1981, p.143). É

⁷⁵ Ítalo Calvino (1923-1985) foi um escritor italiano de grande importância no pós-guerra. Nasceu em Santiago de Las Vegas, Cuba, mas logo o nascimento foi para a Itália. Participou ativamente da luta contra o fascismo durante a guerra e foi membro do Partido Comunista até 1956. Publicou a sua primeira obra, *A trilha dos ninhos de aranha*, em 1947. Em *Porque ler os clássicos*, Calvino apresenta textos de autores que ele considerava como suas referências. Ele abre o livro conceituando o que são os clássicos e porque é importante lê-los.

também “[...] aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (idem). Dessa forma, “os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos” (idem, p.159), de forma que a sua leitura permite aos sujeitos, ao compreender a sua história, compreender-se como sujeito desta.

O conhecimento clássico, portanto, guarda questões nucleares sobre a condição humana ao longo de sua história, e que permanecem como referências através da cultura na forma de objetivações. Estas, por sua vez, correspondem ao trabalho humano que se fixou no produto (material e imaterial) do trabalho. O clássico é, desta forma, um dos critérios que compõe a estrutura de um currículo⁷⁶ na direção apontada pela pedagogia histórico-crítica. (PASQUALINI, 2019)

O conhecimento clássico, na escola, ao expressar os elementos nucleares e essenciais, permite que os sujeitos, por meio do *trabalho educativo*, superem a aparência fenomênica da realidade, na direção da sua expressão universal:

Como síntese provisória, temos como critério definidor do saber clássico a validade que extrapola o momento histórico particular em que foi formulado por captar questões nucleares ou essenciais da realidade humana, tornando-se, por essa razão, referência permanente em determinado campo de conhecimento ou da prática social. Recorrendo a Kosik (1976), podemos compreender que a captação de questões nucleares ou essenciais da realidade humana refere-se à capacidade do conhecimento clássico de destruir a aparência superficial da realidade e aproximar-nos de seu núcleo interno essencial em suas dimensões filosófica, artística e científica. Tal propriedade pode ser compreendida como universalidade do conhecimento, mas é preciso se ter clareza de que o universal, para o materialismo histórico-dialético, não existe fora do processo histórico. Assim, a validade e permanência sustentam-se enquanto persistirem e se reproduzirem no tempo histórico as contradições que se refletem em determinada formulação epistemológica e/ou a partir dela se decodificam. Além disso, o universal não pode ser considerado fora da relação com a particularidade. Isso significa que, *na sociedade de classes, é preciso situar os clássicos em relação ao lugar social particular de classe dos sujeitos concretos que com ele têm a possibilidade de se relacionar, sob pena de se incorrer em um trato abstrato ou mesmo idealista com o conhecimento.* (PASQUALINI, 2019, p.8, grifos nossos)

Os conteúdos que devem ser tratados na escola têm suas raízes nos conhecimentos que permitem a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. Esses conhecimentos são resultado das mais significativas produções humanas resultantes do trabalho humano. Estes cumprem a função de mediação entre a vida cotidiana e a vida

⁷⁶ Trataremos sobre currículo mais a frente neste tópico.

não cotidiana. A vida cotidiana está diretamente ligada a particularidade dos objetos e fenômenos, resultado das experiências de um determinado sujeito na realidade concreta. Já a vida não cotidiana está ligada as regularidades da prática social, resultado das objetivações mais elevadas do gênero humano. Com base em Lukács, Duarte *et al* (2012) afirmam que

Para Lukács, assim como para a pedagogia histórico-crítica, o pensamento cotidiano, a ciência e a arte refletem de maneiras distintas a mesma realidade, mas não constroem diferentes realidades como pretendem os idealistas. O reflexo da realidade no psiquismo humano teve sua gênese histórica na atividade de trabalho. Sendo o trabalho uma atividade social que em suas formas mais primitivas realiza-se necessariamente como atividade coletiva de luta pela sobrevivência, nele se desenvolveram, além dos instrumentos propriamente ditos, também as relações entre os integrantes do grupo e com elas os meios de comunicação ou os signos, para usar a terminologia de Vigotski. (p.3961-3962)

Como signos, ferramentas psíquicas que quando internalizadas por intermédio do *trabalho educativo*, os conteúdos de ensino complexificam as relações dispostas na atividade humana na direção do desenvolvimento da consciência. Com base em Vigotski, Martins (2013b, p.272, grifos da autora) afirma que “[...] no cerne da transformação dos indivíduos reside a internalização de signos, condição *sine qua non* para as referidas formação e transformação.” A sua internalização promove um conjunto de transformações psíquicas, reconstituindo e reorganizando as estruturas das funções psíquicas na direção do desenvolvimento do autodomínio da conduta.

Os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos têm origem na passagem do ser puramente natural ao ser social, numa relação de continuidade e ruptura, transformações graduais e saltos revolucionários (DUARTE *et al*, 2012).

Quanto a gênese dos conhecimentos científicos, Duarte *et al* (2012) afirmam que sua

[...] gênese esteve relacionada à produção de instrumentos, que exigiu do ser humano o conhecimento dos objetos e fenômenos da natureza nas suas conexões e propriedades objetivas, ultrapassando assim a fusão própria ao reflexo psíquico animal, na qual não se distingue o objeto das necessidades do organismo que a ele se dirige. Assim, a produção de instrumentos foi o primeiro passo na direção do que Lukács considera a característica fundamental do reflexo científico da realidade, qual seja, a desantropomorfização⁷⁷ do reflexo da realidade (p.3963).

⁷⁷ Segundo o dicionário Michaelis, o adjetivo antropomórfico (an.tro.po.mór.fi.co) refere-se ao 1) que apresenta semelhança de forma com o homem; antropomorfo; 2) relativo a antropomorfia, a antropomorfos ou a antropomorfismo; 3) descrito ou concebido em forma

Através da busca de leis explicativas dos processos e fenômenos por meio do estudo da natureza através do método científico, os conhecimentos científicos refletem a realidade e buscam a sua desantropomorfização, ou seja, tentam eliminar todo subjetivismo por meio do reflexo objetivo da prática social na consciência humana, situando-se dessa forma no domínio da universalidade. São, portanto, conhecimento objetivo.

Já os conhecimentos artísticos, diferente dos científicos, são antropomórficos, pois voltam-se ao mundo dos seres humanos imersos em suas relações e sensibilidade, buscando mostrar por esta forma a realidade social como obra humana, num processo que revela a realidade com suas contradições intensificadas.

Duarte *et al* (2012) chamam a atenção para o caráter não fetichista do antropomorfismo da arte, pois esta debruça-se sobre a realidade como produto da ação humana, e não como algo fantasioso:

Se a ciência trabalha com as abstrações, com os conceitos, a arte trabalha com imagens da realidade, sejam essas imagens captáveis por alguns dos sentidos humanos, sejam imagens literárias que passam pela mediação da linguagem. Mas o aspecto que precisa ser destacado é que a relação do indivíduo com essas imagens artísticas da realidade é imediata, da mesma forma como é imediata a relação do indivíduo com as vivências da cotidianidade. Ocorre que a imediatez da arte tem resultados e objetivos distintos da imediatez da vida cotidiana. Esta visa resultados práticos, satisfação de necessidades imediatas. Já no caso da imediatez da arte, a prática é suspensa, as necessidades imediatas ficam para outro momento e prevalece a entrega ao “mundo” da obra de arte. Momentaneamente o indivíduo age não para atingir resultados práticos, mas para viver a relação imediata com a obra de arte, uma relação que se dirige ao conteúdo da obra, mas é dirigida por sua forma, num processo em que o indivíduo está em contato com a aparência, mas esta o conduz a questões essenciais à vida humana (p.3966).

Quanto aos conhecimentos filosóficos, suas raízes estão na necessidade de conhecer e questionar a realidade. O ser humano, ao deparar-se com problemas que enfrenta no decurso de sua existência, filosofa (SAVIANI, 2013a). Estes problemas não são levantados aleatoriamente ou a partir das particularidades dos sujeitos, ou seja, um

humana ou com atributos humanos. Neste texto, seu significado expressa os aspectos subjetivos / humanos na compreensão dos fenômenos da realidade concreta. Segundo Duarte *et al* (2012, p.3964), “a desantropomorfização é um processo no qual se procura explicar a natureza sem se recorrer a fenômenos existentes apenas na cultura e na sociedade como produtos das ações humanas”.

problema filosófico não se trata de algo que eu, individualmente, desconheço. Como ponto de partida da filosofia, um problema “[...] trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente. O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí o que é filosofia” (p.19).

O ser humano, ao ser desafiado pela realidade, tendo o problema como sua representação consciente, busca responde-la através de uma reflexão filosófica *radical*, que busca ir a raiz do problema, operando uma reflexão profunda em busca de suas determinações e relações; *rigorosa*, tendo como exigência desta reflexão a sistematização da realidade por meio de métodos determinados, e *de conjunto ou em sua totalidade*, relacionando os aspectos desta reflexão com a totalidade das relações as quais o problema apresentado se encontra (idem).

Por meio da ação educativa intencional e planejada, a tarefa da educação escolar é possibilitar a tomada de consciência sobre as contradições da prática social, por meio da relação ativa do sujeito com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Assim, torna-se necessário que identifiquemos quais desses conhecimentos, sejam eles artísticos, científicos ou filosóficos, podem produzir a humanização dos indivíduos, assim como afirma Abrantes (2015):

A tarefa educativa, compreendida como longo e intencional processo de ensino e aprendizagem, é a de possibilitar a tomada de consciência dos indivíduos sobre contradições no campo da prática social humana, a pressupor relação ativa com as conquistas e desafios nos campos de atividade científica, artística e filosófica (p.138).

Ao tratar dos conteúdos clássicos e da concepção de mundo materialista histórico-dialética defendida pela pedagogia histórico-crítica, Duarte (2016) afirma que

Situar o clássico na história de desenvolvimento do gênero humano resolve, porém, apenas parte da questão pedagógica, pois esta exige também situar o papel educativo do clássico num determinado momento da formação do indivíduo. Seja um clássico no campo das artes, ou das ciências, ou da filosofia, o grau de sua eficiência educativa será determinado tanto pela riqueza (pelo valor) de seu conteúdo, em termos de desenvolvimento histórico do gênero humano, quanto pelo significado que esse clássico terá, num determinado momento, para a efetivação das possibilidades de desenvolvimento da individualidade do aluno. *Aqui se torna imprescindível a mediação de uma adequada articulação, por parte do professor, entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual ele será ensinado. O clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por meio de diferentes formas didáticas. Não existe “a” forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo,*

quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza. [...] A definição do que sejam os conteúdos clássicos a serem ensinados na educação escolar e das formas pelas quais eles serão trabalhados, se não tomar como referência a concepção de mundo materialista, histórica e dialética, acaba por enredar na antinomia entre relativismo e dogmatismo. No caso do relativismo, os clássicos são negados inteiramente, como mera expressão de concepções etnocêntricas e colonialistas, ou são considerados significativos apenas para uma cultura em particular, perdendo total ou parcialmente seu valor em outras referências culturais. No caso do dogmatismo, os clássicos são definidos a partir de hierarquias de valor idealisticamente tomadas como existentes em si mesmas, independentemente das circunstâncias históricas. A pedagogia histórico-crítica situa-se na perspectiva de superação tanto do relativismo quanto do dogmatismo e toma a luta histórica pela emancipação do gênero humano como referência para postular que a escola trabalhe com conteúdos clássicos no campo científico, no artístico e no filosófico. (p.109-110, grifos nossos)

A citação acima explicita dois elementos fundamentais para nossas reflexões sobre o ensino do esporte na Educação Física escolar: a) o de que a socialização do fenômeno esporte na forma de *conteúdos escolares* guarda uma relação entre o conteúdo a ser ensinado, as formas mais adequadas de ensino e o destinatário do processo de ensino, ratificando as afirmações de Saviani (2013b) e Martins (2013b), e Duarte (2011), quanto ao papel conservador das pedagogias do “aprender a aprender”; b) esta relação está diretamente articulada com a *luta de classes*, pois guarda neste processo relações e contradições que precisam ser ensinadas aos nossos alunos. Ou seja: ao selecionar, organizar e sistematizar tais conteúdos ao longo do processo de escolarização, transmitimos por meio das concepções de mundo⁷⁸ assumidas e que se expressam no ensino dos conteúdos um lugar político na disputa entre a manutenção e a superação das relações alienantes vividas por nós no atual modo de produção. Portanto, o ensino nunca

⁷⁸ Para Duarte (2016, p.99), “A concepção de mundo, ou visão de mundo, é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos”. Ela é síntese da relação entre singularidade e universalidade, ou seja, “ela possui características singulares que correspondem às singularidades da vida de cada indivíduo, sem nunca deixar de ser constituída coletivamente tanto em seus conteúdos como em suas formas” (p.100) e pode variar em acordo com o seu grau de elaboração e sistematização, podendo variar entre um nível mais elementar e de senso comum até o da consciência filosófica, que exige uma reflexão radical, rigorosa e de totalidade da realidade (SAVIANI, 2013a, p. 20-21). Seu desenvolvimento se dá pela inserção do sujeito na prática social concreta, ou seja, na luta de classes, o que nos aponta que ela é formada e transformada a partir dos elementos herdados e reelaborados por meio da ação intencional na realidade concreta, guardando em si suas contradições, conflitos, dramas, limites e possibilidades.

é desinteressado, pois ainda que este afirme não tratar da *luta de classes*, este toma posição diante desta, que é a realidade objetiva na qual estamos inseridos.

Abrantes (2015), ao tratar do papel dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nesta condição, afirma que

[...] a socialização dos conhecimentos e a formação multilateral do conjunto da sociedade é um problema da classe trabalhadora. Interessa conhecer científica e metodicamente a realidade, visto que essa forma de vínculo com o real demonstra precisamente o movimento e tendências de vir-a-ser dos objetos e fenômenos do real. Interessa à classe trabalhadora ter acesso às produções artísticas para que lhe seja possível, a partir do acúmulo de fruições artísticas, desenvolver a autoconsciência do humano de modo a esclarecer-lhe dores e sentimentos, além de vislumbrar novas realidades sociais ainda impossíveis. Interessa à classe trabalhadora acesso ao conhecimento filosófico para que se possa conhecer e questionar a realidade formulando perguntas abrangentes que lidem com problemas objetivos do ser humano, politizando a existência das pessoas no mundo e permitindo a tomada de consciência da participação na produção coletiva da realidade (p.134)

Na Educação Física escolar, clássicos são os conhecimentos organizados no universo da cultura corporal. De acordo com Escobar (2012),

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 experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as 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 esse motivo o homem lhe atribui um valor de uso particular. Dito de outra forma, as valoriza como atividade, em si mesma. Essas atividades são realizadas seguindo modelos socialmente elaborados, portadores de significados ideais atribuídos socialmente. A Educação Física, como disciplina escolar, estuda o conteúdo da cultura corporal com o objetivo fundamental de explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e particular de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressista, superadora da cultura de classes dominantes. (p.127-128)

Podemos dizer que os fenômenos que constituem a cultura corporal expressam um conjunto de atividades produzidas historicamente e que guardam e materializam por meio da sua objetivação um conjunto de significações, também construídas socialmente. A sua realização não se reduz ao movimentar-se, assim como afirmam algumas abordagens hegemônicas da Educação Física, a exemplo das abordagens desenvolvimentista e construtivista. Ambas tratam a Educação Física tendo o movimento humano como objeto, seja tendo como objetivo o desenvolvimento de habilidades motoras, como é o caso da

desenvolvimentista, seja o objetivo de promover atividades lúdicas e que fazem parte da cultura infantil de forma que estas tomem consciência do seu corpo e de suas ações, como é o caso da construtivista (SILVA, 2011).

Como contraponto a estas perspectivas, a abordagem crítico-superadora defende a necessidade de tratarmos o movimento humano com parte (e não como o todo, como o objeto a ser tratado na escola) de um conjunto de elementos que compõe a atividade representativa dessas significações construídas socialmente. Ou seja, não é o movimento ou movimentar-se que mobiliza o sujeito a agir na realidade, mas o conjunto de significados e sentidos atribuídos a esses fenômenos e de que forma a apropriação destes contribui para o desenvolvimento humano em sua totalidade. Para chegar a esta conclusão, é necessário considerar duas questões: a primeira refere-se ao saber objetivo que, convertido em saber escolar, cumpre na escola o papel de formar a consciência dos sujeitos; a segunda refere-se à categoria *atividade* como elemento essencial para a compreensão da realidade concreta. É a apreensão dessas questões que nos permitirá compreender a afirmação feita por Escobar (2012): “o homem não se mexe, ele age” (p.128). Para a autora,

A categoria atividade humana, chamada categoria porque é uma explicação do que o homem faz, indica que o homem não se move, não se mexe à 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 resolve-lo. As ações que ele realiza, e que podem ser vistas de fora, não podem ser reduzidas à simples repetição de movimentos de flexão, extensão, torção, adução, abdução e outras, porque a atividade humana é um complexo de ação, pensamento e emoção desencadeado por objetivos que não se colocam de fora. A categoria “atividade humana” mostra que os objetivos não podem ser colocados de fora como nós fazemos na Educação Física. O professor, por exemplo, ensina uma atividade e a chama de “jogo” colocando o que não é o verdadeiro objetivo do jogo. O objetivo do jogo é o lúdico, o lúdico quer dizer aquele prazer, aquela coisa gostosa que não dá para explicar de fora, daquilo que está acontecendo e que produz esse prazer subjetivo. Não é possível o jogo sem ludicidade, mas a Educação Física consegue essa farsa. O professor apita e controla a ludicidade. Ele dá a ordem “pode começar o lúdico”, depois apita novamente e diz: “acabou o lúdico”. Assim, ao invés de deixar o aluno jogar “amarelinha” e sentir o prazer do jogo, ele vai procurar desenvolver a resistência, a coordenação, a velocidade, o equilíbrio e uma série de outros objetivos que não aqueles próprios da atividade lúdica. Mesmo porque a escola não pode aceitar o lúdico dentro dela porque ela é uma instituição para o trabalho, portanto não se poderia aceitar dentro dela o prazer e não poderia o professor de Educação Física, no seu próprio juízo, dizer que ele abriria sua aula para a ludicidade desejada pelos alunos (idem).

Escobar (2012) dá um exemplo interessante que contribui para a compreensão dessas relações:

Se a gente olha para a história, vai ver que na Roma na Grécia, os guerreiros tinham uma vida na luta pela posse da terra ou por outras ideias que eles defendiam. Desenvolviam a atividade guerreira, como trabalho e, na hora do descanso ou do ócio, desenvolviam as mesmas atividades como não trabalho, como jogos de guerra. Por isso, a luta ia para o circo e era motivo de diversão. Aqueles carros romanos, as bigas, que eram carros de combate, em determinado momento se transformaram em aparelhos lúdicos. Quer dizer, a atividade humana, toda ela, nasce do trabalho mesmo sendo a de produção não material. Ainda, nessa mesma época, os indivíduos de castas mais baixas ou de menos hierarquia social não participavam nem das lutas, nem dos jogos de luta. Eles criavam outros tipos de jogos. Quais? Os relacionados ao próprio trabalho. Então, quando você vê a história dos jogos encontra os jogos de trabalho doméstico em que se procurava converter a atividade trabalho em atividade também lúdica. O singular, o que faz essas atividades especiais, sejam elas criativas ou imitativas, é que o seu produto não se separa do ato da sua produção. Na mesma hora em que você anda de bicicleta ou joga, você está produzindo e consumindo um produto. Não podemos separar o seu consumo do ato da produção. É por isso que podemos dizer que essas são atividades que compõem a cultura corporal, ou dizer, até, o “esporte”. Poderíamos fazer isso porque esporte é um conceito que já foi muito trabalhado. Há livros e mais livros sobre ele e será fácil organizar os elementos básicos e configurar “esporte” como uma categoria explicativa de certas atividades lúdicas que o homem desenvolve desde sua história mais remota e que não se restringem às atividades esportivas competitivas ou de alto rendimento (p.131).

À título de exemplificação desse exercício feito por Escobar (2012): o kok boru ou buzkashi é uma atividade esportiva coletiva realizada com apoio de cavalos. Seu objetivo é colocar o maior número de cabras sem cabeça em barris ou círculos dispostos em um campo de partida muito próximo da estrutura de outros esportes coletivos populares no Brasil, como futebol e basquete. Ela é herança de uma habilidade desenvolvida há milênios no Quirguistão, na antiga Rota da seda, sul da Ásia Central: pegar a carcaça de um animal a galope e coloca-la num local demarcado e seguro. Ela surge, assim como outras atividades humanas, por meio da necessidade de sobrevivência dos povos asiáticos em se proteger de predadores, alimentar-se e disputar territórios com povos vizinhos e seus invasores (portanto, uma necessidade de primeira ordem). Assim, para garantir a subsistência e sobrevivência desses povos, e utilizando-se de cavalos, os povos asiáticos buscavam alimento e proteção. Com o desenvolvimento do modo capitalista de produção da vida, já não era mais necessário tal feito. Tal condição altera os sentidos e significados da prática esportiva, antes, necessidade de primeira ordem,

condição de sobrevivência dos povos quirguiz, e agora passa a ser parte da cultura esportiva desse povo milenar, o que tornou o kok boru um esporte nacional⁷⁹.

Ao tratar da cultura corporal como parte da cultura produzida historicamente e determinada socialmente, Escobar (2012) afirma que

A cultura corporal é uma parte da cultura toda do homem. O conceito de cultura que nós temos também é diferente porque nós, com fundamento no marxismo, entendemos que a cultura é o nível de desenvolvimento de toda a produção de um povo. Cultura não é apenas isso que nós vulgarmente estamos acostumados a tratar: cultura é dança, é folclore, é pintura, é literatura. Não! Cultura é tudo que o homem faz e produz. O povo é culto quando ele tem um grau de desenvolvimento da ciência, um alto grau de desenvolvimento da tecnologia, um alto grau de desenvolvimento de todo tipo de empreendimento, de produção que o homem faz para viver, sobreviver, para construir sua vida. E não somente essa parte restrita dita “arte” no senso comum. *Nós dizemos que há um acervo de conhecimento socialmente construído e historicamente determinado a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre as experiências ideológicas, políticas, sociais e os sentidos estéticos, lúdicos, agonísticos, competitivos ou outros, em dependência das motivações do homem.* (p.130, grifos nossos).

É através da apropriação e objetivação da cultura corporal realizada no *trabalho educativo* desenvolvido na Educação Física escolar que as gerações futuras devem ser formadas, dispondo a elas os instrumentos que os permitam se desenvolver enquanto sujeitos universais, que conhecem e se reconhecem no patrimônio cultural da humanidade. Ao domina-lo, os sujeitos terão em suas mãos instrumentos que os permitirão desenvolver as condições objetivas e subjetivas para a construção de um modo de vida que tenha como princípio a produção e distribuição coletiva dos meios de produção, o socialismo.⁸⁰

⁷⁹ Ver sobre em *A galope* (Episódio 5). In: **Esportes do mundo** (8 episódios). Série. Netflix. 2020

⁸⁰ Aqui vale destacar que não estamos atribuindo à escola e à educação o papel transformador da realidade em sua dimensão política. Essa dimensão se materializa por meio da luta da classe trabalhadora em seus instrumentos de luta construídos historicamente, como organizações políticas, movimentos sociais, partidos e sindicatos, para ficar nesses exemplos. São esses instrumentos que tem o poder de transformar radicalmente a realidade na direção apontada por nós. A educação, assim que afirma Saviani (2012), cumpre o papel de mediação no seio da prática social, permitindo que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos já produzidos pelo gênero humano, instrumentalizando e desenvolvendo sua consciência política de forma que estes possam constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade tal qual ela é, em sua essência, e construir e aprimorar os instrumentos de luta.

Neste sentido, é necessário que os conhecimentos científicos historicamente produzidos e seus meios de apropriação estejam à disposição do ato de ensinar, tendo o professor papel de “par mais avançado” da relação professor – *trabalho educativo* - aluno, a escola como espaço principal no qual ocorre a transmissão dos conhecimentos universais⁸¹, e o *trabalho educativo* como mediação no seio da prática social.

Quanto à segunda exigência - a descoberta das formas mais adequadas de transmissão desses conhecimentos -, “[...] trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.” (SAVIANI, 2013b, p.13) Na relação conteúdo-forma, essa organização refere-se a como os *conteúdos escolares* serão organizados ao longo do processo de escolarização. Estamos nos referindo aqui ao currículo como “[...] o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.” (p.15)

Se o objeto do currículo são as atividades nucleares, é necessário distinguir entre o que é curricular e o que é extracurricular, ou seja, o que é principal, e precisa ser ensinado na escola, e o que é secundário, que tem por papel enriquecer as atividades nucleares próprias da escola. Ao não considerar esta distinção, e ao tratar tudo como principal na escola, incorremos no problema de não efetivar a atividade essencial da escola. Saviani (2013b) dá um exemplo que nos ajuda a compreender como esta distinção não se manifesta na escola:

[...] o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a Semana da Revolução⁸²; em seguida, a Semana Santa; depois, a

⁸¹ Com essa afirmação não estamos desconsiderando os demais espaços educativos, mas dando ênfase ao espaço no qual a classe trabalhadora obrigatoriamente está, e onde ela majoritariamente tem acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, ainda que num campo em disputa.

⁸² Reproduzimos aqui a nota do autor sobre a Semana da Revolução: “A referência é à Revolução de 1964, pois esse texto foi escrito em 1983, quando ainda estava em vigor o regime militar. Hoje (2003), não há mais essa comemoração, mas as outras ainda persistem (nota da 8ª edição)” (SAVIANI, 2013b, p.15). Infelizmente, com o governo Bolsonaro, se intensificou a comemoração por parte dos militares, base de apoio e parte do governo, da chamada “Revolução” de 64. Em pleno 2022, os militares ousaram comemorar este triste capítulo de nossa história que durou 21 anos (1964-1985), prendeu, torturou e matou seus opositores, numa clara tentativa de silenciamento, com a publicação de uma nota afirmando ser este período um momento de “fortalecimento da democracia” (para ver a nota, acesse: <https://www.gov.br/defesa/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/ordem-do-dia-alusiva-ao-dia-31-de-marco-1> e <https://www.brasildefato.com.br/2022/03/30/forcas-armadas-celebram-golpe-de-64-em-nota-legado-de-paz-de-liberdade-e-de-democracia>). A nota é assinada pelas Forças Armadas brasileiras (Marinha, Exército e Aeronáutica) e foi publicada pelo Ministério da

Semana do índio, Semana das mães, as festas juninas, a Semana do soldado, Semana do folclore, Semana da Pátria, Jogos da primavera, Semana da criança, Semana da asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isso quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. (p.15)

Pasqualini (2019), ao tratar do lugar do currículo escolar na perspectiva histórico-crítica, levanta três teses: 1) o currículo constitui um meio do trabalho pedagógico e, como tal, reveste-se de uma dimensão política; 2) o currículo escolar deve contemplar os conhecimentos clássicos da filosofia, da ciência e da arte, e 3) a seleção dos conhecimentos que deverão compor o currículo escolar deve ser orientada pelo movimento de problematização da prática social e implica disputa político-pedagógica.

Quanto à primeira tese - *o currículo constitui um meio do trabalho pedagógico e, como tal, reveste-se de uma dimensão política* -, a autora afirma que o currículo, como meio da ação educativa (o que fazer?), representa um esforço de “[...] identificação de quais conteúdos do patrimônio histórico-cultural humano devem ser apropriados pelas pessoas para que se efetive sua humanização ao longo do processo de escolarização” (p.4-5), numa relação com as melhores formas de ensino desses conteúdos, ou seja, os métodos (como fazer?). Num currículo, esse esforço exige uma tomada de decisão sobre o que ensinar, quando ensinar e onde ensinar. Em seu sentido específico, o currículo se expressa como necessidade da prática pedagógica, e em seu sentido amplo, como necessidade da prática social global. Ambas as necessidades não se desconectam, já que o *trabalho educativo* materializa em cada indivíduo singular a própria prática social global. Na sociedade de classes, que é formada por interesses antagônicos, o currículo expressa uma dimensão política por meio da disputa de projetos de formação humana, disputa esta que

Defesa como ordem do dia, representado pelo general Braga Netto. Além deste episódio, um dos filhos de Bolsonaro, Eduardo Bolsonaro, tratou com deboche uma publicação da jornalista Miriam Leitão, presa e torturada grávida na ditadura civil-militar, quando da comemoração do governo ao 31 de março por parte do governo federal (ver mais em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/04/04/psol-pede-cassacao-de-eduardo-bolsonaro-por-deboche-a-tortura-sofrida-por-miriam-leitao-na-ditadura.ghtml>). Infelizmente seguimos sem que a verdade seja esclarecida, sem que as famílias saibam onde foram jogados os corpos de seus familiares assassinados na ditadura, e sem punição aos seus torturadores, um deles o Carlos Alberto Brilhante Ustra, algoz de Dilma Rousseff, que morreu sem responder aos crimes que cometeu. Como bons marxistas que somos, seguimos pedindo pela punição dos torturadores e que a verdade e a democracia sejam reestabelecidas neste país.

se dá entre a conformação dos sujeitos às relações alienantes de exploração e a emancipação humana. Portanto, a tomada de decisão deverá balizar-se por sua dimensão política.

Quanto à segunda tese - *o currículo escolar deve contemplar os conhecimentos clássicos da filosofia, da ciência e da arte* -, ao tratar dos conhecimentos clássicos, a autora chama a atenção para a necessidade de superação da sua compreensão abstrata, compreensão essa que coloca o clássico como algo antigo, ultrapassado. Aqui defendemos o clássico, em acordo com a autora, como aquele conhecimento representativo das produções humanas que, ainda que não tenham sido produzidos no nosso tempo histórico, seguem representando as conquistas do gênero humano. Tais elementos já foram abordados anteriormente.

É aqui que identificamos a importância do currículo que, ao organizar e sequenciar o saber objetivo (clássico) de maneira a possibilitar seu ensino e aprendizagem por todo o processo de escolarização (MALANCHEN, 2016, p.166), afirma a transmissão do saber objetivo em sua universalidade, assim como também afirma Duarte (1998). Esta é a concepção de currículo adotada pela pedagogia histórico-crítica, teoria pedagógica na qual nos apoiamos.

Fica evidente que, para Saviani (idem)⁸³, a função da escola, ou seja, sua função clássica, é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Daí a importância de recuperar a definição de currículo como “a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares”. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer uma escola desempenhando a função que lhe é própria (MALANCHEN, 2016, p.174).

Tal concepção é expressão da dimensão política humanizadora e emancipatória de um currículo que se afirma histórico-crítico, assim como apresentado por Pasqualini (2019):

[...] é necessário enfatizar que as produções da cultura que se consolidam como clássicos não são isentas de contradições, uma vez que toda objetivação humana produzida em sociedades estruturadas sobre relações de exploração, dominação e opressão é necessariamente atravessada pela tensão humanização-alienação. Assim, ao defender a presença dos conhecimentos clássicos nos currículos escolares, não se propõe que a escola promova uma assimilação direta e acrítica dos mesmos, mas que o estudante possa ter acesso e apropriar-se do clássico como produção historicamente situada, como expressão e síntese histórica do pensamento e da prática social humana, como produto do enfrentamento

⁸³ SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

humano com as problemáticas, necessidades e dramas da vida social que ilumina aspectos do presente e orienta nossa projeção ao futuro. Não é o clássico em si que forma o estudante, mas o clássico situado na história humana: quem forma é a história condensada nos clássicos! (p.9)

Quanto à terceira tese - *a seleção dos conhecimentos que deverão compor o currículo escolar deve ser orientada pelo movimento de problematização da prática social e implica disputa político-pedagógica* -, Pasqualini (2019) resgata as elaborações de Saviani (2012) em *Escola e democracia*⁸⁴ a fim de fundamentar que, diferente das pedagogias tradicional e nova, a pedagogia histórico-crítica afirma a escola como “[...] instrumento capaz de contribuir para o combate à dominação, tensionando sua função no processo de reprodução social na direção dos interesses da classe trabalhadora” (p.11). Por compreender que a educação cumpre o papel de mediação no seio da prática social, esta é ponto de partida e chegada do *trabalho educativo*, “[...] é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica” (p.72-73), requalificando a intervenção de professores e alunos por meio da problematização, instrumentalização e catarse. Dessa forma, a autora evidencia o método da pedagogia histórico-crítica enquanto teoria pedagógica que nos permite desnudar a realidade concreta, ou seja, ver a face oculta da lua. Assim, a seleção desses conhecimentos é problema do currículo.

Quais são os principais problemas postos pela prática social, e quais conhecimentos/instrumentos é necessário (sic) dominar para enfrentá-los? Em nossa análise, essa é uma pergunta fundamental a nos guiar na elaboração e concretização dos currículos escolares, de modo a garantir a vinculação orgânica entre a *práxis* escolar e a prática social global, evitando incorrer na “[...] tendência a desvincular os conteúdos específicos das disciplinas das finalidades sociais mais amplas” (SAVIANI, 2012, p.80). A pedagogia histórico-crítica posiciona-se claramente ao postular que o conhecimento não interessa por si mesmo nem sua transmissão justifica-se como fim em si mesma, situando nas necessidades que emergem na prática social a baliza para a elaboração dos currículos escolares: “[...] são as necessidades sociais que determinam o conteúdo, isto é, o currículo da educação escolar em todos os seus níveis e modalidades” (SAVIANI, 2016, p.62). (PASQUALINI, 2019, p.13)

O movimento do currículo na perspectiva ampliada, assim como afirmam o Malanchen (2016) e Pasqualini (2019), precisa ser orientado pela problematização da prática social global, o que reafirma as suas dimensões política (primeira tese),

⁸⁴ SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43 ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

epistemológica, pedagógica, psicológica, didática e curricular (segunda e terceira teses).

Assim,

Ao destacar a problematização da prática social como processo organicamente vinculado à elaboração e concretização dos currículos escolares, observamos que a delimitação dos objetos de ensino e respectivos sistemas conceituais que deverão compor os currículos escolares é um processo no qual estão imbricadas dimensões epistemológicas (ligadas à estrutura e especificidade da área de conhecimento), pedagógicas (ligadas ao problema do ensino propriamente dito), psicológicas (ligadas às possibilidades afetivo-cognitivas do sujeito-destinatário do ato educativo) e políticas (ligadas às consequências concretas da transmissão de determinado conhecimento sobre a prática social). Ressaltamos também o entendimento da problematização como momento pertinente não só à dimensão didática (ou seja, às decisões referentes a como ensinar os conteúdos), como é mais comumente interpretado, mas também à dimensão curricular (quais conteúdos ensinar), evidenciando o alcance global dos momentos do método histórico-crítico propostos por Saviani (2012) e a impossibilidade de fragmentação das diversas dimensões que constituem o ato pedagógico (PASQUALINI, 2019, p.14-15).

Sendo a educação produção humana situada, resultado do ato de ensinar os conhecimentos historicamente produzidos reconhecidos pela prática social como clássicos, o currículo como materialização de um projeto humanizador e emancipador de escolarização que carrega as dimensões apresentadas acima, os sujeitos precisam se apropriar, na escola, do conjunto desses conhecimentos traduzidos em saber escolar, para que se tornem sujeitos sociais, emancipados e com condições de transformar a si e a realidade. Para tanto, é fundamental que a escola cumpra o seu papel de socialização do saber escolar, assim como afirma Martins (2018):

[...] a escola é o *locus* privilegiado para a socialização do saber sistematizado; os conteúdos escolares devem pautar-se nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicamente elaborados e referendados pela prática social da humanidade; a educação escolar é um processo privilegiado para, no âmbito do ensino, promover o desenvolvimento equânime dos indivíduos; a tarefa central da educação escolar é a formação das novas gerações na base de apropriações representativas das máximas conquistas do gênero humano, desenvolvendo nelas a capacidade para se imporem como sujeitos da história.”(p.93, grifos da autora)

Para a abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.27), um currículo comprometido com as necessidades da classe trabalhadora precisa ter como eixo de sua reflexão pedagógica a “[...] constatação, interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória”. Essa é a concepção ampliada de currículo defendida pela abordagem, concepção esta que exige uma organização

curricular sob a base da lógica dialética, tendo como princípios totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição, superando por inclusão a lógica formal e seus princípios: fragmentação, estaticidade, unilateralidade, terminalidade, linearidade e etapismo.

Nessa direção, o currículo expressa um projeto de escolarização articulado com as demandas da classe trabalhadora (sua dimensão política) e se materializa na escola por meio da *dinâmica curricular*, que trata “[...] de um movimento próprio da escola que constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização” (p.29). Esse movimento se materializa por meio de três polos distintos e articulados: *trato com o conhecimento*, que trata de uma direção científica do conhecimento universal, correspondendo à “[...] necessidade de criar as condições para que se deem a assimilação e a transmissão do saber escolar” (p.30), *organização escolar*, que trata da “[...] organização do tempo e do espaço pedagógico necessário para aprender” (p.30), que na escola se expressa por meio de séries, anos, grupos, horários, turnos, tempos e espaços de aula (duração das aulas e espaços para realização das aulas, como laboratórios, quadras e salas), e a *normatização escolar*, que trata da institucionalização da prática educativa por meio de normas, regulamentos, leis, gestões, sistemas de educação e avaliação, dentre outras formas.

O *trato com o conhecimento* para a abordagem crítico-superadora reflete a “[...] direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino”. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.32) Esses conteúdos são representativos dos conhecimentos universais - científicos, artísticos e filosóficos. Na Educação Física, isso significa tratar como clássico os conhecimentos reconhecidos no universo da cultura corporal, dentre eles o esporte.

Como síntese superadora dos limites tanto da pedagogia tradicional quanto da pedagogia nova, Saviani (2018) defendeu a necessidade de desenvolver um método que servisse a professoras e professores como instrumento de luta do campo pedagógico na defesa dos interesses das classes populares. Assim, por meio da intervenção diretiva e orientada na prática social, na qual a educação cumpre o papel de mediação entre abstrato e concreto, se torna possível transformar as relações sociais de produção a partir dos interesses da classe trabalhadora. Para ele:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos

métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2018, p.55-56)

Para Saviani (2018), a teoria educacional deve expressar a relação contínua entre educação e sociedade, ambas manifestações distintas e inseparáveis da mesma prática social, em uma sociedade de classes, integradas numa mesma totalidade de relações. Desta forma, a educação só pode cumprir o seu papel à medida que expressa no *trabalho educativo* tal relação, sem que nenhuma dessas dimensões perca a sua especificidade. A educação assume, assim, um papel político à medida que a sua função de socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos esteja garantida na escola.⁸⁵

⁸⁵ Tal afirmação está expressa nas chamadas *Onze teses sobre educação e política* (SAVIANI, 2018) que apresentamos a seguir: “*Tese 1*: não existe identidade entre educação e política. Corolário: educação e política são fenômenos inseparáveis, porém efetivamente distintos entre si; *Tese 2*: Toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política; *Tese 3*: Toda prática política contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa. Obs.: As teses 2 e 3 decorrem necessariamente da inseparabilidade entre educação e política afirmada no corolário da tese 1; *Tese 4*: A explicitação da dimensão política da prática educativa está condicionada à explicitação da especificidade da prática educativa; *Tese 5*: A explicitação da dimensão educativa da prática educativa está, por sua vez, condicionada à explicitação da especificidade da prática política. Obs.: As teses 4 e 5 decorrem necessariamente da efetiva distinção entre educação e política afirmada no corolário da tese 1. Com efeito, só é possível captar a dimensão política da prática educativa, assim como a dimensão educativa da prática política, na medida em que essas práticas forem captadas como efetivamente distintas uma da outra; *Tese 6*: A especificidade da prática educativa define-se pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários não antagônicos. Corolário: a educação é, assim, uma relação de hegemonia alicerçada na persuasão (consenso, compreensão); *Tese 7*: A especificidade da prática política define-se pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários antagônicos. Corolário: a política é, então, uma relação de dominação alicerçada na dissuasão (dissenso, repressão); *Tese 8*: As relações entre educação e política dão-se na forma de autonomia relativa e dependência recíproca; *Tese 9*: As sociedades de classe caracterizam-se pelo primado da política, o que determina a subordinação real da educação à prática política; *Tese 10*: Superada a sociedade de classes, cessa o primado da política e, em consequência, a subordinação da educação. Obs.: Nas sociedades de classes a subordinação real da educação reduz sua margem de autonomia mas não a exclui. As teses 9 e 10 apontam para as variações históricas das formas de realização da tese 8; *Tese 11*: A função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica. Obs.: A tese 11 põe-se como conclusão necessária das teses anteriores, que operam como suas premissas. Trata-se de um enunciado analítico, uma vez que apenas explicita o que já está contido nas premissas. Esta tese afirma a autonomia relativa da educação em face da política como condição mesma da realização de sua contribuição política. Isto é óbvio uma vez que, se a educação for dissolvida na política, já não cabe mais falar de prática pedagógica restando apenas a prática

Isso significa que, para a pedagogia histórico-crítica, o *trabalho educativo* ocorre sempre em meio à *prática social* (como ponto de partida e de chegada), de forma que professor e aluno se posicionem diante da realidade diversa e contraditória. Esse posicionamento possui níveis diferentes de compreensão dessa prática. O professor, na condição que ocupa de “par mais avançado”, tem como ponto de partida uma análise sintética, porém precária da realidade. Ele busca articular os conhecimentos dominados na prática pedagógica com a prática social em constante movimento, exigindo que este antecipe as possibilidades diante da condição sincrética de compreensão da prática social pelos alunos. Já os alunos têm como ponto de partida uma visão sincrética da prática social, visão esta que não o permite compreender a realidade e as variadas relações existentes entre os fenômenos e objetos. É preciso, por meio do *trabalho educativo*, que o professor contribua para que o aluno saia da condição sincrética, e passe a compreender as variadas determinações que permeiam o objeto, socializando os conhecimentos necessários dos quais se apropriou para que este se localize e atue de forma intencional na realidade.

Para que o aluno faça esse movimento da síncrese à síntese, com a ajuda do professor, é necessário um conjunto de momentos articulados a fim de que este compreenda a prática social por sucessivas aproximações. Tal processo envolve os momentos da problematização, da instrumentalização e da catarse do método pedagógico histórico-crítico. A *problematização* envolve a identificação dos principais problemas que envolvem a prática social. Neste momento, é fundamental compreender as contradições que envolvem o fenômeno em discussão, permitindo compreendê-lo em seu movimento. Mas para dar conta desta problematização, torna-se necessário se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos que permitam a resolução das contradições expostas. É desta forma que a *instrumentalização* assume o lugar fundamental neste movimento de síncrese à síntese. É por meio dela que o conjunto de conhecimentos produzidos historicamente são desvelados e contribuem com o processo de constituição da segunda natureza (SAVIANI, 2013b), resultado da resolução da “passagem” do *aluno empírico*, com necessidades imediatas a serem satisfeitas, ao *aluno concreto*, como síntese do processo de apropriação do conjunto de conhecimentos da prática social. Este movimento

política. Desaparecendo a educação, como falar de sua função política?” (p.71-72, grifos do autor).

é a expressão da *catarse*, momento que revela a incorporação dos instrumentos culturais, de forma a dar as condições de transformar qualitativamente a realidade.

Para Saviani e Duarte (2012), há uma distinção entre o aluno empírico e o aluno concreto, o que é necessário de ser compreendido pelos professores no planejamento de ensino para que o *trabalho educativo* se materialize.

Daí a grande importância de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses concretos. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse tipo de conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber. (p.80)

Ao tratar da natureza e especificidade da educação, Saviani (2013b) afirma que o objeto da educação se refere por um lado à “[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos” (2013b, p.13), identificados como os *conteúdos clássicos*, e por outro lado, “[...] à descoberta das *formas mais adequadas* para atingir este objetivo” (idem, p.13). Este conceito revela a relação conteúdo-forma como exigência do *trabalho educativo* nessa perspectiva.

A partir das contribuições da psicologia histórico-cultural, Martins (2013b) sistematiza o que ficou conhecida como *triade conteúdo-forma-destinatário*, elemento indispensável para pensarmos o planejamento pedagógico do ato educativo. Suas contribuições são oriundas dos escritos da Escola de Vigotski, que contribuíram para a construção da teoria psicológica que ampara a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural.

A autora apresenta a triade como "exigência primeira no planejamento de ensino" (MARTINS, 2013b, p.297). Nela, o *conteúdo* está relacionado ao ensino dos conhecimentos clássicos historicamente sistematizados; a *forma* está relacionada às melhores formas de ensinar estes conhecimentos, e o *destinatário* como referência ao

aluno concreto como "alvo" do processo educativo, "entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas." (SAVIANI, DUARTE, 2012, p.297) Vale destacar que os elementos constitutivos da tríade não podem ser considerados isoladamente, ou se forma etapista, mas de forma dialética. Isso significa que

[...] o planejamento de ensino proposto pela pedagogia histórico-crítica se efetiva referenciado na tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013). Mais uma vez, urge que se compreenda esta proposição dialeticamente, de sorte que o trabalho pedagógico possa ser compreendido e realizado como síntese das articulações internas entre aquilo que se ensina, como, quando e para quem se ensina." (MARTINS, 2018, p.92)

Ao abordar a relação entre ensino e aprendizagem como uma relação entre contrários não antagônicos, uma questão é necessária de ser explicada: como disponibilizar o ensino calcado em conceitos científicos desde a mais tenra idade, ou seja, desde a educação infantil? (MARTINS, 2018). Para responde-la, Martins (2012), ao abordar a organização do trabalho pedagógico para crianças de zero a três anos, o que pode ser amplificado para todo o percurso da periodização histórico-cultural, explicita que os *conteúdos escolares* “[...] representam mediações histórico-sociais pelas quais os indivíduos ampliam suas possibilidades de controle sobre si mesmos e sobre o mundo, ao desenvolverem funções psíquicas especificamente humanas” (p. 94) e são didaticamente estruturados em conteúdos de interferência indireta ou de formação operacional e conteúdos de interferência direta ou de formação teórica.

Os conteúdos de formação operacional correspondem aos conhecimentos que devem ser dominados pelo professor no trato com os saberes escolares, tais como os pedagógicos e psicológicos já abordados ao longo deste tópico. São conteúdos de interferência indireta pois eles não são transmitidos às crianças sob a forma conceitual na educação escolar, mas estruturam as ações e conteúdos pedagógicos transmitidos, seus conteúdos, valores e princípios.

Já os conteúdos de formação teórica correspondem aos saberes escolares que devem ser transmitidos na educação escolar. Estes, diferentemente dos conteúdos de aprendizagem indireta – formação operacional, são ensinados sob a forma conceitual e são expressão dos domínios das áreas do saber escolar (exemplo: Português, Matemática, Educação Física). Os conteúdos de formação teórica devem ser transmitidos direta e sistematicamente pelo professor através da atividade de ensino. Os de formação operacional também devem ser transmitidos, ainda que indiretamente. Vale destacar que

essa organização apresentada por Martins (2012) toma como referência o desenvolvimento da criança. Afinal, é sabido que o trabalho do professor deve sempre pautar-se pelos conceitos científicos.

Concordamos com Martins (2012) quando afirma que “[...] as ações educativas devem contemplar os conteúdos de formação operacional e de formação teórica em consonância com seus períodos de desenvolvimento, havendo entre elas uma relação de proporcionalidade inversa.” (p.97). Esta proporcionalidade inversa está explicitada no gráfico abaixo:

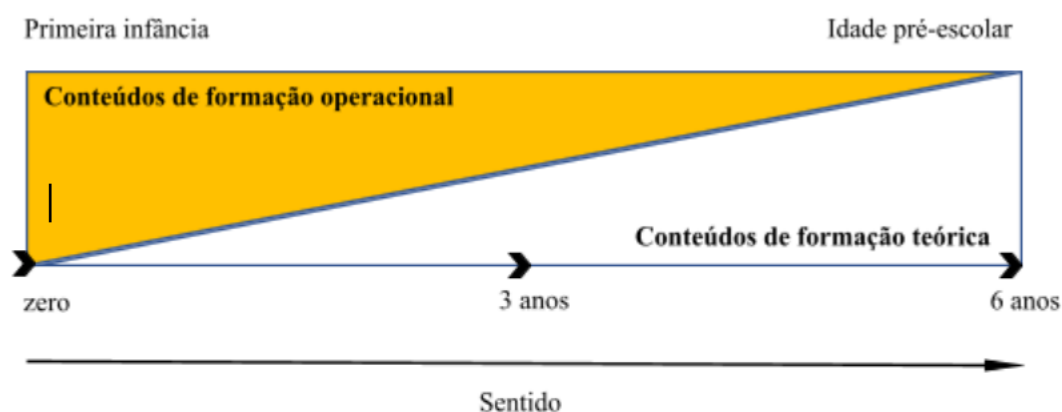


Figura 1 - Relação de proporcionalidade inversa entre os conteúdos de formação operacional e conteúdos de formação teórica

Fonte: Martins (2012), com adaptações gráficas nossas.

Ao tratarmos desta questão, buscamos explicitar a relação entre ensino e aprendizagem como contrários não antagônicos (MARTINS, 2013b, 2018). Para a psicologia histórico-cultural, o ensino cumpre o papel de mediação na relação entre aprendizagem e desenvolvimento. É por meio da apropriação dos signos da cultura, ou seja, os conteúdos escolares, que se torna possível a superação das contradições entre o biológico e o cultural.

Ainda conforme Martins (2013b), nem toda aprendizagem promove o desenvolvimento do sujeito. Isso significa que,

[...] a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a psicologia histórico-cultural, não são fatores que possam ser secundarizados. Da mesma forma, para a pedagogia histórico-crítica, há que se identificar no ato educativo em quais condições a aprendizagem opera, de fato, a serviço do desenvolvimento dos indivíduos (p.278).

Portanto, o trato científico do conhecimento na educação escolar promove o desenvolvimento do pensamento científico (MARTINS, 2013b). Tal postulado se sustenta na escola a partir da defesa do caráter clássico e científico dos conteúdos escolares, bem como da relação entre o conteúdo, suas formas de ensino e seu destinatário, o que buscamos explicitar até o momento. Isso significa que para tratar o conhecimento – seleção, organização e sistematização dos *conteúdos escolares* ao longo do processo de escolarização (COLETIVO DE AUTORES, 1992), torna-se necessária a apropriação-objetivação do objeto em sua essência, considerando os seus condicionantes históricos, econômicos, sociais e políticos, e seus elementos estruturantes – seus traços essenciais, abordados de forma dialética e espiralada.

Diante desses pressupostos, Duarte (2016) afirma que

A apropriação dos resultados das atividades humanas, para que eles incorporem a novas atividades, não se reduz ao ato físico da posse (ato mecânico), da mesma forma que não se reduz à propriedade privada, que é a forma capitalista de apropriação. Trata-se de algo muito mais rico e complexo: a atividade humana que existe no objeto como propriedade em repouso, como latência, é trazida novamente à vida ao se incorporar à atividade dos indivíduos (p.54).

E segue afirmando que

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

Tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a psicologia histórico-cultural defendem que o ensino desenvolvente é aquele que parte da concepção afirmativa do ato de ensinar, tendo como tarefa a transmissão dos *conteúdos escolares* em suas formas mais elaboradas e complexas, ou seja, na forma de conceitos científicos. O processo de apreensão dos conceitos científicos não se dá de forma autônoma, sendo necessária a mediação do ato educativo por meio da transmissão dos conteúdos escolares, tarefa realizada na atividade de ensino desenvolvida pelo professor.

Tal tarefa incide sobre o desenvolvimento dos sujeitos, de forma a conduzi-los da visão sincrética, conhecimentos desorganizados no pensamento, sem relações e presos a aparência dos fenômenos, à visão sintética, por meio da formação da imagem subjetiva da realidade objetiva na forma de sistemas conceituais (MARTINS, 2013b; PORTO, 2017). Tal processo somente ocorre à medida que o sujeito internaliza um conjunto de conhecimentos na forma de saber escolar, de forma a desenvolver como uma segunda natureza, assim como formulado por Saviani (2013b) e já apresentado por nós ao longo deste tópico.

Portanto, cabe à escola “[...] ensinar *o que* interpondo-se entre sujeito e objeto(s), transforme os modos de o sujeito operar com eles à medida de seu desvelamento” (MARTINS, 2018, p.86). Esse percurso, no plano do psiquismo, se dá por meio do desenvolvimento do pensamento por conceitos.

Atuar a serviço da qualidade do longo e complexo processo de formação de conceitos é, à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, tarefa precípua da educação escolar, na medida em que apenas essa formação possibilita a cada indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade. Trata-se, portanto, de alinhar o “dever ser” da escola ao “dever ser” do desenvolvimento do pensamento, representado pelo pensamento por conceitos, pelo pensamento teórico! (MARTINS, 2018, p.86)

É exatamente sobre a relação entre educação escolar e desenvolvimento humano que trataremos no subtópico a seguir.

2.1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Buscamos neste subcapítulo tratar das relações entre educação escolar e desenvolvimento humano. Para isso, partimos dos fundamentos que expressam as relações entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. Tais elementos contribuem para a compreensão da relação entre os conteúdos a serem ensinados, as formas mais adequadas de seu ensino e o destinatário do conhecimento, relação expressa na *triade conteúdo-forma-destinatário* desenvolvida por Martins (2013b).

A pedagogia histórico-crítica tem como tese central a defesa do máximo desenvolvimento dos indivíduos através da transmissão dos *conteúdos escolares* há mais

de 40 anos⁸⁶, quando sistematizou pela primeira vez o método histórico-crítico, conhecido também como método da prática social, com o objetivo de construir uma teoria verdadeiramente crítica superando por inclusão as proposições pedagógicas das teorias não-críticas presentes hegemonicamente na educação escolar brasileira (SAVIANI, 2018).

Esta teoria pedagógica carrega em seu interior um sólido fundamento psicológico, expresso por meio da concepção histórico-cultural de homem, de sociedade e da natureza educativa do trabalho. Dessa forma é possível dizer que a pedagogia histórico-crítica carrega fundamentos psicológicos que explicitam as concepções apontadas acima. A afiliação de ambas ao método materialista histórico-dialético, a afirmação da educação escolar como condição de humanização dos indivíduos e a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados são os elementos que as articulam (MARTINS, 2013a), não sendo possível adota-las de forma fragmentada. Ao fazê-lo nesses termos, incorre-se na *psicologização da educação* (PASQUALINI, 2013), pois

Não é possível compreender a lógica interna do desenvolvimento psíquico infantil desvinculado dos processos educativos. Tomar o desenvolvimento psíquico como objeto da psicologia implica compreender que o processo pedagógico constitui uma *condição* para o desenvolvimento psíquico, ou seja, o desenvolvimento somente se produz como resultado dos processos educativos. Ao mesmo tempo, a compreensão das leis que regem o desenvolvimento psíquico constitui uma *condição* fundamental para o próprio processo pedagógico, na medida em que o ensino incide sobre diferentes níveis de desenvolvimento psíquico da criança. [...] Psicologia e pedagogia devem, portanto, ser pensadas em unidade. [...] A defesa da primazia do conhecimento psicológico vincula-se a uma concepção *naturalizante* de desenvolvimento, que entende o trabalho pedagógico como um *acompanhamento* do processo natural de desenvolvimento do indivíduo, respeitando ou adaptando-se as suas fases ou estágios (p.72-73, grifos da autora).

Na direção de expressar os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural, apresentamos as cinco teses sistematizadas por Martins (2013a) que demonstram a articulação entre elas.

⁸⁶ Completos em 2019, ano no qual foi realizado entre os dias 10 e 12 de setembro na Universidade Federal da Bahia (UFBA) o congresso *Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia*. Este evento buscou comemorar e demarcar os 40 anos de existência e resistência da pedagogia histórico-crítica e levantar as contribuições que vêm sendo desenvolvidas por coletivos de professores e pesquisadores, de forma a contribuir com a organização político-pedagógica de professoras e professores em todo o país.

A tese 1 - *Ao ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos* – afirma que os homens não nascem humanos, eles se humanizam. Ela é a expressão da passagem do ser orgânico ao ser social, passagem essa determinada pela relação entre atividade e consciência, ou seja, ao passo que o homem age intencionalmente na prática social, ele modifica a natureza e ao mesmo tempo desenvolve as suas estruturas internas, o seu psiquismo. Dessa forma, a atividade transforma a consciência, ao passo que a consciência regula a atividade. Nessa relação, a atividade educativa por meio do ensino sistematizado cumpre o papel de oportunizar a apropriação dos conhecimentos, produtos da ação intencional do homem na realidade concreta, corroborando desta forma com o enriquecimento do universo de significações na consciência do sujeito, cabendo-lhe desenvolver desta forma a segunda natureza.

A tese 2 - *A humanização do psiquismo identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores* - afirma que o processo de humanização se dá pela intermediação dos signos. Estes cumprem o papel de instrumento psíquico que, operando como estímulo de segunda ordem, produzem profundas mudanças no comportamento humano, de forma a transformar as expressões espontâneas em expressões volitivas, em comportamentos complexos culturalmente instituídos. Nestas condições,

As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação (p.133)

Portanto, as transformações das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores se dão numa dinâmica que busca romper a contradição entre biológico e cultural, e obedecem à *lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo*, desenvolvida por Vigotski (2021). Esta lei afirma que toda função psíquica entra em cena duas vezes: como *função interpsíquica*, ou seja, que se desenvolve a partir das relações sociais, entre indivíduos, e como *função intrapsíquica*, que é resultado da apropriação das relações e produções sociais por cada indivíduo, gerando transformações psíquicas no próprio sujeito.

É sob a base da compreensão desses elementos que Vigotski (2021) afirma que é o ensino que promove o desenvolvimento, de forma que a qualidade do primeiro determina o segundo. Isso se traduz na educação escolar por meio da dialética entre

conteúdo e forma no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva do máximo desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos.

A tese 3 - *A atividade de ensino conquista natureza específica na forma de educação escolar* - afirma a natureza da educação escolar, que se caracteriza pela transmissão - assimilação dos *conteúdos escolares* selecionados e organizados ao longo do processo de escolarização. Os *conteúdos escolares* “[...] identificam-se com os conteúdos universais, representativos das máximas conquistas culturais e, sobretudo, científicas, já alcançadas pela humanidade, na ausência das quais a captação das leis que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos se torna impossível.” (MARTINS, 2013a, p.135)

Outra exigência do seu processo de construção e apropriação dos *conteúdos escolares* é o desenvolvimento do pensamento, que se dá por meio da formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, tendo como finalidade a descoberta das conexões entre objetos e fenômenos da realidade, buscando compreendê-los em suas determinações mais simples (MARTINS, 2013a; MARTINS, 2016).

Nestas condições, a escola, por meio da transmissão dos conhecimentos clássicos, torna-se o lugar do desenvolvimento das “operações lógicas de raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, do autodomínio da conduta” (MARTINS, 2013a, p.135). Para que tal papel se cumpra, há de se identificar no *trabalho educativo* os conteúdos a serem ensinados, representantes do universo das máximas conquistas humanas, e as formas mais adequadas de ensiná-los, o que nos leva a necessária seleção, organização e sistematização dos conhecimentos pelo professor na educação escolar em todos os seus níveis. Este é, segundo a autora, o processo que caracteriza um ensino desenvolvente.

A tese 4 - *A formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza* – afirma que é sob a base da formação dos conceitos científicos, resultado do desenvolvimento do pensamento por conceitos, que as funções psíquicas se reorganizam, requalificando o psiquismo em sua totalidade. A educação escolar, portanto, cumpre o seu papel à medida que, por meio da transmissão dos conceitos científicos, requalifica o psiquismo enquanto sistema interfuncional, incidindo sobre as suas estruturas e formando, por meio dessas relações, a personalidade do sujeito, síntese das “propriedades culturalmente formadas que configuram a maneira de ser de cada sujeito particular” (MARTINS, 2013a, p.136)

As relações que os sujeitos estabelecem com os fenômenos e objetos são formadas num encadeamento lógico entre fenômenos/objetos e seus significados constituídos

histórica e socialmente. Esta relação ganha contornos qualitativos e quantitativos à medida que a criança, por meio da transmissão dos conhecimentos científicos realizada pelo ensino dos conteúdos escolares, se apropria desses significados, estabelecendo relações entre aquilo que a realidade apresenta, suas significações sociais e os sentidos atribuídos pelos sujeitos singulares. Isso só é possível quando há, no plano psíquico, o entrecruzamento entre as funções psíquicas pensamento e linguagem.

Esse processo de entrecruzamento entre pensamento e linguagem se dá por meio do emprego dos signos, e permite que num dado momento do desenvolvimento da criança, quando as linhas de desenvolvimento dessas funções psíquicas se cruzam, “[...] o pensamento *se torna* verbal e a fala *se torna* intelectual” (VIGOTSKI, 2009, p.133, grifos do autor)

Ao tratar desta relação quando dos estudos sobre as raízes genéticas do pensamento e da linguagem, Vigotski (2009) afirma que

Esquemáticamente, poderíamos conceber a relação entre pensamento e linguagem como dois círculos que se cruzam, mostrando que em uma parte desse processo os dois fenômenos coincidem, formando o chamado campo do “pensamento verbalizado”. Mas este pensamento não esgota todas as formas de pensamento nem de linguagem. (p.139)

Ao compreendermos a palavra como elemento estruturante da linguagem, e o conceito como elemento estruturante do pensamento, podemos afirmar que ao passo que a criança se apropria da realidade e a traduz por meio da palavra, signo dos signos, que expressa por meio dos conceitos as significações sociais, esta requalifica as relações entre sujeito e fenômenos/objetos, ampliando cada vez mais essas relações, na forma de sistemas conceituais cada vez mais complexos.

No plano do pensamento, esse processo se expressa nas fases do desenvolvimento do pensamento: *pensamento sincrético*, própria dos anos iniciais, que se constitui na forma da indefinição da palavra no pensamento. Nesta condição, este último se mantém preso à aparência sensível do fenômeno, sendo possível captar apenas o que este aparenta ser, o que lhe é tangível, e não as suas relações e determinações; *pensamento por complexos*, que é representado por um longo percurso que vai até a adolescência e que reflete os encadeamentos próprios das relações que a criança é capaz de fazer em cada momento de seu desenvolvimento, seja por associação, por coleção, por cadeia, complexos difusos e pseudoconceitos. Por meio de generalizações cada vez mais amplas e complexas, a criança vai se apropriando de um conjunto de conceitos que qualificam a compreensão do fenômeno em suas diversas relações, de forma cada vez mais objetiva; e

o *pensamento por conceitos/abstrato*, que se desenvolve a partir da adolescência, e se estrutura por meio de operações racionais do pensamento – análises, sínteses, comparações e generalizações cada vez mais complexas e dinâmicas. Assim,

Para Vigotski e demais estudiosos da psicologia histórico-cultural, o pensamento abstrato (ou lógico-discursivo) representa o pensamento na exata acepção do termo, uma vez que ao ultrapassar a esfera das ações práticas e das imagens sensoriais torna possível a apreensão dos fenômenos para além das aparências, isto é, em sua essencialidade concreta como síntese de múltiplas relações (MARTINS, 2013a, p.139-140)

Ao apresentarmos as fases do desenvolvimento do pensamento a partir das contribuições de Vigotski (2009, 2021), buscamos seguir fidedignos ao debate apresentado pelo autor e por Martins (2013a, 2016). Não se trata, portanto, de etapismo - forma de leitura bem ao modo dos incapazes de pensar dialeticamente - mas de alterações na qualidade da atividade humana que se materializa por meio das estruturas de generalização cada vez mais desenvolvidas, e que dependem, diretamente, da atividade. Nas palavras de Martins (2016):

Ao se dedicar à sociogênese do desenvolvimento do pensamento em suas relações com a formação de conceitos, Vygotski (1996) partiu, grosso modo, da seguinte questão: como se estabelecem as relações mentais entre as coisas do mundo, na base das quais são construídos os significados das palavras na qualidade de generalizações? Ao explicá-los, o autor afirmou que, da mesma forma que os significados da palavra mudam, mudam também as estruturas de generalização; ou seja, o uso funcional da palavra se transforma em unidade com mudanças nas formas de generalização. Assumindo diferentes formas qualitativas ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as estruturas de generalização conferem características específicas à formação de conceitos, conformando três fases principais no desenvolvimento do pensamento, quais sejam: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual. (p.1581)

Nessa direção, o desenvolvimento do pensamento conceitual resulta não do desenvolvimento de características biológicas, tampouco de uma relação linear e etapista entre pensamento sincrético e pensamento abstrato, mas sim “da qualidade das mediações que ancoram a relação sujeito-objeto, da natureza dos vínculos entre o indivíduo e suas condições de vida e de educação” (MARTINS, 2013a, p.140). Dessa forma, “o pensamento abstrato resulta das apropriações das objetivações simbólicas, que carecem de transmissão por outrem, que demandam ensino” (idem).

Por fim, a tese 5 - *Conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conhecimentos científicos* – afirma que são os conceitos científicos que promovem as mais significativas transformações, incidindo nas funções psíquicas por meio de tensões e conflitos gerados pela relação atividade-consciência, o que coloca o pensamento em curso, em desenvolvimento. É nesse sentido que a autora afirma que o ensino, para alcançar seu fim, não pode ser casual ou estar ancorado no senso comum ou na imediatez dos fenômenos. O ensino precisa se desenvolver de forma sistematizada, tendo a transmissão dos *conteúdos escolares* como elemento estruturante do ato educativo que, em seu planejamento didático, deve traduzir-se na relação dialética conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013b). Tal processo só se torna possível ao passo que os conceitos científicos assumem o lugar de força motriz da relação ensino-aprendizagem, pois

Diferentemente dos conceitos espontâneos, a formação de conceitos científicos incide na imagem subjetiva do real viabilizando a captação dos nexos abstratos que subjazem nele e, para tanto, determina o estabelecimento de uma rede de relações lógico-concretas. Nessa direção, Vigotski afirmou que *o verdadeiro conceito, na realidade, é um sistema de conceitos apto ao domínio das leis objetivas que regem a existência de todos os fenômenos* (MARTINS, 2013a, p.141, grifos nossos).

No cerne das relações desenvolvidas por meio dos conceitos científicos está mais uma vez a função social da escola, que opera por mediação na relação entre o saber cotidiano expresso nos conceitos cotidianos e o saber científico expresso nos conceitos científicos, superando por incorporação o primeiro pelo segundo.

Ao tratar das contribuições desta teoria psicológica para a educação escolar, Magalhães e Martins (2020) também chamam a atenção para a necessidade de compreensão das relações internas essenciais entre esta e a pedagogia histórico-crítica, o que nos exige reconhecer a unidade dialética existente entre elas e, portanto, entre as suas categorias chave, que são ensino e desenvolvimento.

Para explicitar essas relações, as autoras também sistematizam esses fundamentos na forma de teses que revelam a unidade dialética existente entre a psicologia educacional e a pedagogia escolar, as quais reproduziremos brevemente abaixo:

Na tese 1 - *Não existe identidade entre psicologia educacional e pedagogia escolar* – as autoras afirmam que cada uma delas possui o seu objeto específico, a saber: a psicologia educacional tem como objeto o desenvolvimento do psiquismo, e o objeto da pedagogia é o ensino. O primeiro é condição para atuação pedagógica do segundo, e

este é condição para a promoção do desenvolvimento, preservando-se, dessa forma, a identidade de ambas as teorias.

Nas teses 2 e 3 - *Toda prática da psicologia educacional contém uma dimensão pedagógica escolar, e toda prática pedagógica escolar contém inevitavelmente uma dimensão da psicologia educacional* – as autoras afirmam que a necessária compreensão do processo de desenvolvimento nos exige identificar os elementos constitutivos do ensino, assim como o processo de desenvolvimento nessa direção está assentado nos reais alcances e as possibilidades de desenvolvimento inerentes a organização do trabalho pedagógico.

Na tese 4 - *A explicitação da especificidade da prática da psicologia educacional junto à prática pedagógica escolar se realiza à medida em que ela subsidia o ensino – objeto pedagógico* -, e na tese 5 - *a explicitação da especificidade da prática pedagógica escolar em relação à psicologia educacional se realiza à medida em que ela promove o desenvolvimento – objeto da psicologia* – afirma-se a necessidade de compreensão das especificidades apontadas na tese 1 (MAGALHÃES, MARTINS, 2020), de forma a identificar o papel de cada teoria na relação entre ensino e desenvolvimento. Assim, somente com a clareza das ações pedagógicas expressas nas leis do ensino, em seus conteúdos e formas de transmissão é possível compreender a dimensão psicológica da prática pedagógica e a dimensão pedagógica da psicologia educacional.

Na tese 6 - *A especificidade da prática pedagógica escolar define-se pelo seu objeto de estudo – as leis do ensino, quando conteúdo e forma se apresentam com figuras sobre o fundo*⁸⁷ *representado pelo destinatário* -, e na tese 7 - *a especificidade da prática da psicologia educacional define-se pelo seu objeto de estudo – as leis do desenvolvimento psíquico, quando o destinatário se apresenta como figura sobre o fundo conteúdo e forma consubstanciados no ensino*, as autoras afirmam que ao instrumentalizar teórico-metodologicamente a atividade docente, a psicologia corrobora o ato educativo, o ato de ensinar como promotor do desenvolvimento.

Na tese 8 - *As relações entre psicologia educacional e pedagogia escolar dão-se na forma de uma autonomia relativa e dependência recíproca*, as autoras reafirmam o lugar do materialismo histórico-dialético na produção de Vigotski e demais pesquisadores da Escola de Vigotski, que apresentam a construção dessas teorias sob a lógica dialética,

⁸⁷ Ao fazer esta ilustração, as autoras se referem ao princípio gestáltico da dinâmica figura-fundo, na qual nossa percepção instintivamente percebe objetos como estando ou à frente ou ao fundo.

buscando compreender os fenômenos em sua totalidade. Assim como Martins (2013a), as autoras afirmam o materialismo histórico-dialético como elemento articulador da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica. Portanto, ao adota-lo, a psicologia e pedagogia científicas superam por inclusão a lógica formal na qual tanto a pedagogia quanto a psicologia hegemonicamente se encontram.

Na tese 9 - *A organização do ensino na sociedade de classes tem se caracterizado pela subordinação da pedagogia escolar à psicologia educacional*, as autoras, com base em Martins (2013a), afirmam a necessária unidade entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica em decorrência da afinidade filosófica entre ambas (expressa na tese 8), assim como a defesa de uma educação escolar desenvolvente. Ambas se encontram em torno do ideal de formação do homem novo, “apto à construção de novos tempos, a pressupor a superação da sociedade burguesa” (MAGALHÃES, MARTINS, 2020, p.14).

Sendo assim, não reduz os conteúdos escolares a conceitos de senso comum, adquiridos espontaneamente pela vivência social cotidiana, defendendo que a assunção da tarefa desenvolvente por parte da escola demanda um tipo específico de prática pedagógica, baseada num currículo voltado à transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social ao longo dos tempos – “conhecimentos clássicos”. Uma prática pedagógica orientada pelo planejamento intencional e pela sistematização lógica e sequencial dos conteúdos de ensino, tendo em vista que, assegurando as articulações necessárias entre conteúdos e formas de transmissão, promova os melhores efeitos no que tange às aprendizagens dos alunos (p.14).

Na tese 10 - *Superada a hegemonia lógico-formal que pauta a construção do conhecimento na sociedade burguesa, cessa o primado da psicologia educacional e, em consequência, a subordinação da pedagogia escolar à psicologia educacional*, as autoras nos chamam a reflexão sobre o lugar da educação na sociedade de classes, uma sociedade capitalista, burguesa, com interesses antagônicos e em permanente disputa. Há aqui, sem tergiversação, a clara defesa da construção da sociedade socialista por meio do enfrentamento a inúmeras crises do capitalismo. Na educação, tal defesa se materializa por meio da transmissão dos conhecimentos clássicos e da construção de uma educação de fato desenvolvente, instrumentalizando assim nossas crianças e jovens, homens e mulheres, do legado histórico de outros homens e mulheres de seu tempo histórico e de outrem na direção da construção da sociedade socialista, tal qual afirmam Saviani e Duarte (2012).

E, por fim, na tese 11 - *A expressão da psicologia educacional na pedagogia escolar cumpre-se na medida em que esta se realiza como prática especificamente direcionada às leis do ensino*, na qual as autoras reafirmam a necessária disputa por uma sociedade socialista e aponta que, por meio de sua materialização, é possível avançar na construção dos verdadeiros conhecimentos sobre o ser humano, colocando-os a serviço da formação de todos. Esse avanço pressupõe a não sobreposição de uma teoria por sobre a outra, ou seja, cada uma deve orientar-se pelo seu próprio objeto. Dessa forma,

À medida que a pedagogia escolar assume seu lugar na prática social e na produção de conhecimento, realiza-se como prática direcionada às leis do ensino e, então, a psicologia educacional pode cumprir a sua especificidade dentro desta ciência, qual seja, oferecer o aporte teórico sobre os processos de desenvolvimento psíquico (MAGALHÃES, MARTINS, 2020, p.16-17).

Tratada as relações entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, torna-se necessário explicitar a natureza histórico-social do desenvolvimento humano, concepção adotada por ambas as teorias e que determina as ações pedagógicas desenvolvidas no *trabalho educativo*.

2.2. SOBRE A NATUREZA HISTÓRICO-SOCIAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS

Partimos das contribuições significativas de Vigotski (2009, 2021) que revela a *lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo*. A partir desta lei, Vigotski defende a natureza histórico-social do desenvolvimento psíquico. Ou seja, o desenvolvimento psíquico depende das relações sociais que os indivíduos estabelecem com o meio social e com outros indivíduos, e dos sentidos e significados atribuídos a estas relações sociais, pois é a partir destas que o gênero humano se humaniza e objetiva mais e melhor os conhecimentos apropriados.

O nosso psiquismo é formado por estruturas psicofísicas denominadas funções psíquicas (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento) que, articuladas numa *rede interfuncional*, e mediadas pela internalização dos signos, promovem a apreensão da realidade objetiva no pensamento.

Ao debruçar-se sobre essas questões, Vygotski (1995) tornou inconteste a existência de um *sistema dinâmico* na base do desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores, formulando um preceito geral básico para a compreensão do psiquismo como um sistema interfuncional, qual seja: o curso do desenvolvimento de cada uma das

funções e, conseqüentemente, das relações entre elas não é linearmente uniforme. Isto é, existe uma dinâmica psíquica instituída pela especificidade das mesmas e pelo papel que desempenham nas atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento (MARTINS, 2013b, p.69)

Ao identificar o psiquismo como um sistema interfuncional, Vigotski conceitua-o como unidade material-ideal, que se desenvolve num contínuo movimento de articulação e reconstrução de tais funções psíquicas. Para tanto, tornou-se necessário identificar o que mobiliza as estruturas do psiquismo - suas funções elementares e superiores -, e é aqui que Vigotski identifica o *emprego dos signos* como dado nuclear na articulação e rearticulação das funções psíquicas.

Segundo Martins (2013a, 2015),

Os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promovem. Com isso, Vigotski afirmou que o real significado do papel do signo na conduta humana só pode ser encontrado na *função instrumental* que assume, na direção que confere ao ato realizado (2013a, p.133, grifo nosso)

O signo, então, opera como um estímulo de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas, naturais, em expressões volitivas, culturais. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio delas o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação. (2015, p. 46)

O emprego dos signos cumpre o papel de mediação entre as funções psíquicas elementares e as funções psíquicas superiores. As primeiras são herança da evolução biológica humana encontrada também em animais superiores e expressam as ações espontâneas resultantes da função estímulo-resposta, e as segundas, especificamente humanas, são produto da evolução histórica conquistadas ao longo do desenvolvimento do gênero humano enquanto ser social. Ao mediar essa relação, os signos promovem mudanças qualitativas e quantitativas no comportamento humano, transformando as expressões espontâneas herdadas das funções elementares em expressões volitivas.

É através da internalização dos signos que o psiquismo humano se desenvolve. Este processo se dá na forma de ação mediada⁸⁸ pela atividade humana. O signo, como instrumento psíquico, cumpre este papel, posto na relação entre objeto e formação da imagem psíquica no pensamento.

Na educação escolar, os signos se apresentam como conteúdos de ensino na forma de “[...] ideias, representações abstratas que refratam, na palavra, a realidade para além da sua captação sensorial empírica, conferindo-lhe significação” (MARTINS, 2013a, p.133), e que precisam ser internalizados para promover as transformações psíquicas necessárias ao desenvolvimento humano. Portanto, a qualidade dos signos ofertados e as condições de sua oferta pela educação escolar são condições necessárias na promoção das mais significativas transformações do gênero humano. Tais condições expressam a natureza da educação escolar, seu objeto e seus fins já abordados ao longo deste tópico.

Para que o conhecimento objetivo seja internalizado, torna-se necessário a construção da imagem do fenômeno ou objeto no pensamento, ou seja, é necessário que este seja captado pela consciência, de forma que este fenômeno se torne cognoscível. Tal processo ocorre por meio do desenvolvimento do pensamento (MARTINS, 2013b, p.274-275).

A função pensamento é responsável pela formação da imagem subjetiva da realidade objetiva em suas formas mais abstratas e fidedignas. Como parte de um sistema psíquico interfuncional, ela carrega as funções elementares sensação, percepção, atenção e memória, as primeiras formações imagéticas que se solidificam quando do desenvolvimento da função pensamento. Assim,

O pensamento, visando a descoberta das conexões existentes entre os dados, coloca a descoberto novas propriedades, não disponibilizadas pela sensibilidade imediata. Assim, permite a construção da imagem do objeto em suas vinculações internas abstratas. [...] Ao pensamento cumpre a tarefa de superar essas condições em que as relações entre os objetos revelam-se superficiais e aparentes, avançando do casual ao necessário, da aparência à essência, promovendo a descoberta de regularidades

⁸⁸ Consideramos, em acordo com Martins (2015), que a categoria mediação deve ser compreendida a partir da psicologia histórico-cultural como interposição que gera transformações, carrega as intencionalidades e promove o desenvolvimento humano. Nas palavras da autora: “Ao introduzir o conceito de mediação, Vygotski, como procuramos evidenciar, não a tomou simplesmente como ‘ponte’, ‘elo’ ou ‘meio’ entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento; enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.” (p.47)

gerais, de múltiplas vinculações e mediações que sustentam sua existência objetiva. O produto desta descoberta, por sua vez, firma-se como generalização, de modo que pelo pensamento se instala um trânsito do particular ao geral e do geral ao particular (MARTINS, 2013b, p.191).

A abstração das propriedades dos objetos e fenômenos percorre um longo processo que avança através das relações que o sujeito estabelece com os objetos, com o mundo que guarda esses objetos e consigo, movimento que obedece à lei genética geral do desenvolvimento psíquico de Vigotski, já apresentada ao longo do tópico. Tal processo ocorre graças ao entrecruzamento entre pensamento e linguagem, que se materializa quando a criança é possível representar o fenômeno na consciência por intermédio da palavra, signo dos signos, unidade mínima de análise. Para melhor compreensão destas relações, abordaremos brevemente o papel da linguagem no percurso de desenvolvimento do pensamento.⁸⁹

A linguagem representa o acúmulo de experiências do gênero humano, cumprindo, por meio da função comunicativa, a finalidade de controlar o comportamento do outro. Ao longo do desenvolvimento histórico-cultural do gênero humano, a comunicação, elemento comum aos animais e aos homens, converte-se em linguagem à medida que são adquiridas novas propriedades exclusivas ao homem (MARTINS, 2015). A linguagem, como função psíquica tem como unidade mínima a palavra, considerada o signo de excelência, ou signo dos signos (MARTINS, 2015). Cumpre a palavra a função mediadora fundante da imagem mental da realidade objetiva. É ela que qualifica a internalização dos signos e, portanto, a formação do pensamento em sua máxima fidedignidade.

Assim, no plano ontológico,

[...] ao representar os objetos e fenômenos por meio da palavra, o homem deu o primeiro e mais decisivo passo em direção à sua libertação do campo sensorial imediato, isto é, em direção ao desenvolvimento de sua

⁸⁹ Ao delimitar as funções linguagem e pensamento nas nossas explicações, não estamos desconsiderando as demais funções psíquicas, que se organizam na forma de sistema interfuncional, como já abordado por nós ao longo do tópico. Nas palavras de Martins (2016, p.1573-1574, grifos da autora): “Por conseguinte, o psiquismo humano conquista mais uma adjetivação, revelando-se um *sistema interfuncional*. Daí que qualquer enfoque sobre as funções psíquicas não as possa tomar de modo dicotômico e independente em relação ao conjunto ao qual pertencem. Dessas proposições se desdobra uma segunda observação: nenhum dos processos psicofísicos, denominados por Vygotski (1995) como *funções psíquicas*, se revela suficiente para formar isoladamente a imagem subjetiva, posto que tal formação só se mostre exequível nas e pelas relações que se firmam *entre* as funções.” Para maiores e melhores explicações, sugerimos a leitura de Vigotski (2009, 2021) e Martins (2013b, 2016).

capacidade de pensar. A palavra é, fundamentalmente, uma forma socialmente elaborada de representação e para que os indivíduos se apropriem dela é requerida a mediação de outros. Sua função generalizadora radica na vida social, nos intercâmbios entre os homens e os objetos pela mediação de outros homens (MARTINS, 2013b, p.169).

Por meio da palavra, o gênero humano foi capaz de representar e expressar em sua consciência o conjunto de elaborações desenvolvidas ao longo de sua história social. Ao lidar com a contradição entre biológico e cultural, o sujeito foi capaz de expressar ao outro e a si próprio os objetos que, por meio da palavra, refletem o que sente e pensa, e como o sujeito produz e atua na realidade objetiva. Tal movimento ocorre, no *plano intersíquico*, na conexão externa entre palavra e objeto (o primeiro representando o segundo), e no *plano intrapsíquico*, numa conexão interna entre signo e significado (o segundo como expressão síntese do primeiro) (idem).

Tal processo se desenvolve em duas etapas articuladas: num primeiro momento, denominado por *etapa pré-linguística*, linguagem e pensamento se desenvolvem de forma independente. Tal etapa se expressa na criança no momento em que ela assimila a palavra que denomina determinado objeto sem compreender os significados que este carrega. Ao longo do processo de desenvolvimento infantil, a palavra deixa de ser mera extensão do objeto e é convertida em signo. Esta etapa é nominada como *etapa linguística-fonética*, e representa os primeiros passos do entrecruzamento entre linguagem e pensamento, tendo como resultado o pensamento verbalizado. É neste momento que a criança passa a compreender a função social dos signos, expressando tal relação no plano intersíquico por meio da comunicação e compreensão de si e do outro com/no mundo.

É no entrecruzamento entre pensamento e linguagem, ou seja, quando é possível ao sujeito representar por meio da palavra determinado objeto ou fenômeno no pensamento, que o gênero humano calça o caminho deveras longo rumo ao desenvolvimento do pensamento por conceitos. Este reflete as formas mais elaboradas de pensamento, formas realmente fidedignas à realidade concreta traduzidas na consciência humana na forma de sistemas conceituais, conforme afirma Porto (2017):

Vygotski (2001) afirma que fora de um sistema conceitual as relações estabelecidas entre os objetos são relações empíricas e, caso o conceito integre um sistema, são estabelecidas relações mediatizadas entre o conceito e o objeto e entre os próprios conceitos. Ademais, o autor explicita as relações entre sua concepção sobre o processo de formação de conceitos e a lógica dialética, isto é, afirma que o conceito comporta a teoria do objeto a que se refere, o que significa que o conceito é síntese da história do objeto e, portanto, expressa sua gênese, estrutura e

funcionamento. Assim, não se trata de se apreender o objeto a partir de um conceito e sim de um sistema conceitual que o comporte; pois o sistema conceitual permitirá captar o objeto em sua totalidade ou, nas palavras do autor, no complexo de fenômenos que o sustenta (p.77-78)

Para compreender seu alcance e desenvolvimento, duas questões devem ser destacadas: a primeira trata do momento a partir do qual o pensamento por conceitos passa a operar na consciência do sujeito, o que ocorre na adolescência, conhecida como etapa de transição (ASBAHR, 2016; ANJOS, DUARTE, 2016). Até a idade escolar, a criança só é capaz de operar seu pensamento por meio de pseudoconceitos, que, apesar de muito próximos da forma pensamento por conceitos, ainda seguem refletindo no conteúdo a realidade objetiva presa à aparência do fenômeno. A segunda, em reforço à primeira, e como forma de dar destaque à concepção de mediação⁹⁰ na qual nos apoiamos, explicita ainda que o pensamento conceitual apenas se manifeste como tal a partir da adolescência, não significa que este não deva ser desenvolvido ao longo de todo o processo de escolarização. O longo percurso de desenvolvimento da criança desde a creche até os últimos anos da escolarização deve ter por finalidade o desenvolvimento do *pensamento teórico*, tendo as atividades-guia⁹¹ como promotoras dos saltos e rupturas necessários em cada etapa de desenvolvimento, e que servirão de alicerce para a formação do pensamento na forma de sistemas conceituais (MARTINS, 2012; MARTINS, 2013a; MARTINS, 2013b; PORTO, 2017; MARTINS, ABRANTES, FACCI, 2016).

A formação de conceitos, elemento estruturante do pensamento, ou como denominado por Vigotski (1996 *apud* TULESKI, EIDT, 2016) de neoformações⁹²,

⁹⁰ Ver nota 88.

⁹¹ Segundo Leontiev (1984, 2021), a atividade é uma unidade representativa da relação do sujeito com o mundo. No plano psíquico, ela “é uma unidade da vida mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo” (p.103). É um sistema que tem estrutura (necessidade, motivo, ações, operações), transições, transformações internas e desenvolvimento próprio. Já a atividade-guia, ou atividade dominante, segundo Pasqualini (2013), “reorganiza e forma processos psíquicos, gera novos tipos de atividade e dela dependem as principais mudanças psicológicas que caracterizam o período (LEONTIEV, 2001b)” (p.77) no curso do desenvolvimento psíquico. Dessa forma, em cada período temos uma atividade-guia que, como a própria denominação nos aponta, orienta o desenvolvimento psíquico. Ainda segundo Leontiev (2021), “nós sempre lidamos com atividades específicas, cada qual responde a uma determinada necessidade do sujeito, é dirigida ao objeto dessa necessidade, extingue-se em decorrência de sua satisfação e é novamente produzida, talvez em condições outras, alteradas.” (p.123)

⁹² “Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação

perpassa um longo processo de desenvolvimento do pensamento que se inicia nos primeiros anos de vida a partir das formulações sincréticas da realidade, e se materializa em sua máxima expressão na adolescência, época de transição na periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano (ANJOS, DUARTE, 2016), com o desenvolvimento do pensamento por conceitos. A formação do conceito pressupõe a conversão do significado da palavra, signo dos signos, em ato de pensamento. Tal ação provoca a transformação das expressões espontâneas em expressões volitivas, pois requalifica as funções psíquicas à medida que o signo opera como estímulo de segunda ordem. Conforme Magalhães (2018):

Os estudos da Escola de Vigotski caracterizaram as peculiaridades qualitativas da dinâmica psicológica das crianças em distintas idades. O autor nos mostrou que no trânsito de uma idade a outra mudam qualitativamente não só as funções psíquicas isoladas, mas também se requalifica toda a estrutura do sistema interfuncional, surgem as neoformações. Para cada função psíquica existe um período de desenvolvimento ótimo e, neste período, é como se todas as outras funções atuassem dentro da função em evidência, ou através dela. (BOZHOVICH, 2017) São estas neoformações, em unidade dialética com as atividades-guia que as promovem [...] (p.279)

As neoformações são estruturas internas às funções psíquicas mobilizadas pela atividade, atividade esta que é dirigida por necessidades e motivos e estruturada por ações e operações (LEONTIEV, 1980). Elas (as neoformações) promovem as mudanças psíquicas que aparecem pela primeira vez na atividade-guia em cada época e são mobilizadas pela internalização dos signos culturais ofertados através do ensino.

As neoformações, ou sínteses complexas das funções psíquicas, emergem da situação social em que a criança está inserida, a qual lhe exige determinadas reações. Tais exigências, por sua vez, mobilizam funções ainda não completamente desenvolvidas, as quais se colocam em movimento para atender as exigências sociais externas. Nesse processo se produz e modifica-se a atividade infantil, que reconfigura em novos patamares as funções psíquicas, instituindo formas cada vez mais interdependentes entre elas (TULESKI, EIDT, 2016, p. 53-54).

A abstração das propriedades dos objetos e fenômenos percorre um longo percurso que reflete os saltos e rupturas ocorridos ao lidar com a contradição biológico-cultural. Esse percurso se apresenta por meio de etapas no desenvolvimento do pensamento, que, segundo Vigotski, refletem a “transformação funcional do papel do

com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um período dado.” (VIGOTSKI, 1996 *apud* TULESKI, EIDT, 2016, p.53)

significado da palavra em ato de pensamento consubstanciado na fala.” (MARTINS, 2016, p.1581) Já para Leontiev, esse processo se dá por meio da natureza da atividade, “que sustenta a relação entre sujeito-objeto, em decorrência da qual a imagem subjetiva da realidade objetiva vai se instituindo.” (p.1575) Ambos tratam da periodização do desenvolvimento psíquico, partindo de categorias de análise distintas, porém intercomplementares: Vigotski parte da dinâmica interna das estruturas de generalização e Leontiev parte da natureza da atividade. Há, para Martins (2016, p.1575), “[...] uma coerência interna e a intercomplementaridade de tais porposições, tendo em vista não desgarrar a análise do pensamento das condições objetivas de vida que, em última instância, radicam no acervo cultural disponibilizado à apropriação por parte das pessoas.” Abordaremos de forma sucinta cada uma das contribuições.

Para Vigotski, é por meio das estruturas de generalização – análise, síntese, comparação, generalização e abstração -, que o pensamento se desenvolve, num movimento que abrange sucessivas e progressivas generalizações. São elas que calçam o caminho rumo ao pensamento por conceitos, portanto rumo às formas mais elaboradas de pensamento, formas realmente fidedignas à realidade concreta traduzida na consciência humana.

A *análise* compreende a dissolução do todo em partes, a fim de compreender os elementos e os nexos que os articulam. Já a *síntese* refere-se à compreensão do todo articulado. Análise e síntese estão articuladas dialeticamente, não podendo ser dissociadas, afinal, a compreensão das partes não expressa fidedignamente a totalidade das relações. Tal compreensão demanda uma reunificação destes elementos a fim de promover sucessivas elaborações mentais, portanto, novas sínteses. A *comparação* exige que os objetos sejam confrontados em suas propriedades, tendo em vista identificar as suas semelhanças e diferenças, o que permitirá ao sujeito classificar os objetos e fenômenos na busca dos seus nexos e relações. A *generalização* compete à identificação das propriedades gerais dos objetos e fenômenos. Ela cumpre o papel na descoberta das vinculações comuns entre objetos, identificando os princípios que regulam a sua existência. Sua tarefa é acessar as determinações essenciais do objeto, na busca das relações dinâmicas entre o geral e o particular. A *abstração* tem por tarefa unificar as propriedades gerais do objeto na forma de conceitos, ou, para ser mais precisa, de sistemas conceituais. Ambas, generalização e abstração, não se descolam da concretude dos objetos e fenômenos, mas ao incidirem sobre o específico, buscam as suas regularidades. (MARTINS, 2013b)

Dessa forma, considerando a dinâmica interna das estruturas de generalização, Vigostki organiza o desenvolvimento do pensamento em três fases: *pensamento sincrético*, *pensamento por complexos* e *pensamento conceitual*. No primeiro, próprio dos primeiros anos de vida, há uma indefinição no significado da palavra. Isso significa que a ausência da palavra equivale à ausência do significado simbólico do mundo (MARTINS, 2016). Nessas condições, o pensamento da criança é sincrético, ainda preso à aparência das coisas, sem qualquer ordenação lógica entre elas. Entretanto, é nessa fase que a criança começa a conquistar o domínio do significado da palavra, o que lhe permite o desenvolvimento da fala e, por intermédio do *trabalho educativo*, desenvolver o pensamento em patamares mais complexos rumo à próxima fase do pensamento, na forma de *complexos*. Essa fase se apresenta como um longo caminho que caracteriza a formação de conceitos desde o final da infância até o início da adolescência. Nessa fase, o pensamento “visa o estabelecimento de conexões entre diferentes impressões concretas, o estabelecimento das relações e generalizações entre objetos distintos, implicando o ordenamento e a sistematização da experiência individual e, conseqüentemente, da imagem psíquica dela resultante. (p.1582) Esta fase subdivide-se em cinco tipos: complexo associativo, por coleção, por cadeia, complexos difusos e pseudoconceitos. O último tipo, em sua aparência, assemelha-se aos conceitos, mas na essência sege ancorado nos traços visíveis e concretos do objeto, ou seja, na sua aparência. Os graus de generalização vão se ampliando à medida que, por sucessivas aproximações, vão se aproximando da fase do pensamento conceitual, última e mais avançada fase de desenvolvimento do pensamento. É por meio do *pensamento por conceitos* que ocorrem as transformações mais decisivas do psiquismo, mas isso vai depender das condições objetivas de vida e educação a qual os sujeitos estão submetidos. Aqui é importante afirmar o lugar de superioridade dos conceitos científicos em relação aos conceitos espontâneos, “[...] uma vez que são os domínios do pensamento por conceitos que sintetizam, efetivamente, as mudanças qualitativas mais decisivas produzidas pelo pensamento no sistema interfuncional psíquico – o que quer dizer, na vida dos indivíduos.” (p.1583-1584) Os conceitos espontâneos são constituídos na experiência prática e assistemática. Já os conceitos científicos são elaborados sistematicamente na educação escolar, promovendo a orientação conscientemente dirigida. Dessa forma, “O caráter consciente e volitivo da formação de conceitos científicos, propriedades insuficientemente mobilizadas pelos conceitos espontâneos, institui-se, segundo

Vigotski, na completa dependência da colaboração participativa do pensamento do adulto.” (p.1584)

Leontiev, tomando como categoria de análise a natureza da atividade, organiza o desenvolvimento do pensamento em três tipos: *pensamento efetivo ou motor vívido*, *pensamento figurativo* e *pensamento abstrato*. As atividades foram denominadas pelo autor de atividades-guia⁹³ que balizaram a proposição de periodização do desenvolvimento elaborada por Elkonin nas seguintes atividades-guia: *comunicação emocional-direta*, *objetal-manipulatória*, *jogos de papéis sociais*, *atividade de estudo*, *comunicação íntima-pessoal* e *atividade profissional/estudo*. Cada uma dessas atividades-guia atende a determinadas esferas de desenvolvimento – afetiva-emocional (formação de necessidades e motivos com base na apropriação dos sentidos da atividade humana) e relação criança-adulto social (apropriação dos procedimentos socialmente elaborados com os objetos). As atividades-guia foram sistematizadas considerando as etapas de desenvolvimento no quadro abaixo:

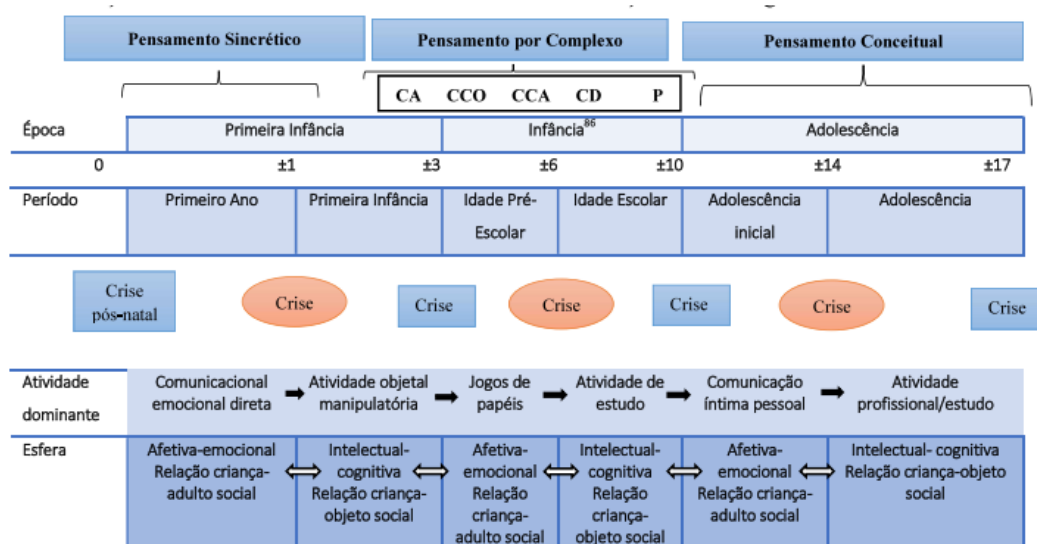


Diagrama adaptado a partir daquele formulado por Angelo Antônio Abrantes, Unesp campus Bauru, 2012.

⁸⁶ CA (Complexo Associativo); CCO (Complexo por Coleção); CCA (Complexo por Cadeia); CD (Complexos Difusos); P (Pseudoconceitos).

Figura 2 - Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico
Fonte: elaborado por Angelo Antonio Abrantes (UNESP, 2012)

⁹³ Ver nota 91.

O primeira tipo de pensamento – *efetivo ou motor vívido* – está diretamente condicionado à operação por meio da exploração difusa do meio a fim de atender as suas necessidades mais imediatas, como pegar um objeto, puxar alguém, etc. É uma etapa essencialmente prática que expressa o pensamento preso às experiências sensíveis do sujeito. No campo das atividades-guia, esse tipo de pensamento se desenvolve por meio das atividades comunicação emocional-direta e da objetal-manipulatória. Já no segundo tipo – *pensamento figurativo* – há um desprendimento gradativo da atividade prática. É aqui que o desenvolvimento da linguagem condiciona o desenvolvimento deste tipo de pensamento, mesmo que ainda limitada a experiência prática, orientando a ação do sujeito diante da realidade. No campo das atividades-guia, esse tipo de pensamento se desenvolve no final da atividade objetal-manipulatória, ao longo da atividade de jogos de papeis sociais e da atividade de estudo. Já o *pensamento abstrato* é considerado pelo autor como o pensamento propriamente dito. Este ultrapassa as esferas sensíveis e práticas dos objetos e fenômenos na direção da elaboração de conceitos e raciocínios, que operam por mediação. No campo das atividades-guia, esse tipo de pensamento avança na direção das atividades de comunicação íntima-pessoal e profissional/de estudo. Vale destacar que a transição entre as atividades-guia não se dá de forma espontânea, tampouco de forma etapista, mas sempre determinadas pelo processo de ensino escolar.

As funções psíquicas só se desenvolvem na direção apontada por nós até então por meio de atividades que a requeiram. Esta afirmação está apoiada em Martins (2016) quando afirma que

Ao destacar um tipo de conhecimento a ser transmitido – no caso, os conhecimentos universais -, a pedagogia histórico-crítica está colocando em questão, concomitantemente, as características da atividade educativa, isto é, a dialética entre forma e conteúdo, que em nada se assemelha a um tipo de ensino verbalista e abstrato. Essa orientação encontra amparo em Vigotski (VIGOTSKY, 1996, 2001)⁹⁴ e em Leontiev (1978a, 1978b)⁹⁵, para quem as funções psíquicas só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento por meio de atividades que a determinem. Isso significa que não existe função alheia ao ato de funcionar e à maneira pela qual funciona. Eis, portanto, o fundamento da proposição histórico-cultural de atividades-guia a sustentarem a periodização do desenvolvimento. O grau de complexidade requerido nas

⁹⁴ VIGOTSKY, L. S. Obras escogidas IV: problemas de la psicologia infantil. Madri: Visor, 1996; VIGOTSKY, L. S. Obras escogidas II: problemas de la psicologia general. Madri: Visor, 2001.

⁹⁵ LEONTIEV, A. N. o desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978^a; LEONTIEV, A. N. Actividad, consciencia y personalidad. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978b.

ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de toda periodização do desenvolvimento psíquico, haja vista que funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. Nessa tarefa radica, a nosso juízo, o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados no transcurso de todos os períodos do desenvolvimento. Trata-se do enriquecimento do universo simbólico por meio da apropriação dos signos culturais mais elaborados e abstratos. Privar os indivíduos das condições objetivas para esse desenvolvimento significa usurpa-los da formação do pensamento em conceitos, que é, em última instância, o meio mais adequado de se conhecer efetivamente a realidade (p.19).

Para Leontiev (1980), a categoria atividade é central para compreensão da relação entre o ser social e o mundo objetivo que o rodeia, de forma a compreender os processos da vida real das pessoas. Para tanto, é fundamental superar a visão imediatista desta, representado pela relação direta sujeito-objeto, na direção da compreensão da atividade como elo mediador desta relação, sendo representado na forma sujeito-atividade-objeto. Nas palavras do autor:

[...] por actividade não significamos a dinâmica dos processos fisiológicos e nervosos que realizam essa actividade. Haverá que distinguir entre a dinâmica e a estrutura dos processos mentais e a linguagem que os descreve, por um lado, e por outro lado entre a dinâmica e estrutura da actividade do sujeito e a linguagem que a descreve. Assim, ao abordarmos o problema de como a consciência é determinada vemo-nos confrontados com a seguinte alternativa, ou aceitar o ponto de vista implícito no <<axioma da imediatidade>> isto é, partir do padrão <<objecto-sujeito>> (ou do padrão <<estímulo-resposta>>, que é a mesma coisa), ou partir de um padrão que inclua um terceiro elo de ligação – a actividade do sujeito (e, correspondentemente, os seus meios e modos de manifestação), um elo que faça a mediação das suas interconexões, quer dizer, partir do padrão <<sujeito-actividade-objecto>>. (p.50-51)

Para ele, as imagens mentais são formadas a partir dos processos pelos quais o sujeito estabelece contato direto com o mundo objetivo. Tal ação só se desenvolve a partir de uma intervenção humana ativa, intencional, planejada e coletiva, denominada atividade. Dessa forma,

[...] a actividade do indivíduo humano é um sistema que obedece ao sistema de relações da sociedade. Fora destas relações a actividade humana não existe. Como ela existe é determinado pelas formas e meios da comunicação material e espiritual gerados pelo desenvolvimento da produção e isso não pode ser realizado excepto na actividade de indivíduos específicos. É evidente que a atividade de qualquer indivíduo depende do seu lugar na sociedade, das suas condições de vida. [...] na sociedade o homem encontra não só as suas condições externas às quais ele deve adaptar a sua actividade, mas também que essas mesmas

condições sociais comportam em si próprias os motivos e objectos da sua actividade, os modos e os meios da sua realização; numa palavra, que a sociedade produz a actividade do indivíduo se limite a copiar e personificar as relações da sociedade com a sua cultura. Há ligações cruzadas muito complexas que excluem qualquer redução estrita de uma à outra (p.52).

Toda actividade humana carrega necessidades que a motiva. Compreende-se por *necessidade* o estado de carência ou falta de determinados elementos indispensáveis para a vida. Estas são determinadas por condições biológicas (determinações de primeira ordem) e por condições sociais de vida (determinações de segunda ordem). Diante delas, o sujeito *tende* a entrar em actividade, atendendo às necessidades postas e construindo novas necessidades diante da actividade realizada. Portanto, actividade e necessidade são categorias dialeticamente imbricadas (LEONTIEV, 1980).

As necessidades são motivadas, carregam em si um *motivo* - objeto da actividade -, e que podem ser de primeira ou de segunda ordem, material ou ideal, numa relação dialéctica, isto é, não se desenvolvem por oposição, mas por incorporação. O motivo é o que impulsiona o sujeito a agir diante da realidade concreta.

Para Leontiev (2017), a necessidade apresenta quatro traços essenciais:

O traço principal e primeiro de toda necessidade é que esta tem um objetivo: tem-se a necessidade de algo, de um objeto material determinado ou de um resultado ou outro de uma actividade. Não se pode caracterizar uma necessidade se não se mostra seu objetivo, se não se expressa seu conteúdo (fala-se de necessidade de alimento, de água, de movimento etc.). As necessidades diferenciam-se umas das outras precisamente naquilo de que necessita o organismo para satisfaze-la. [...] O segundo traço fundamental das necessidades consiste no fato de que toda necessidade adquire um conteúdo concreto segundo as condições e a maneira como se satisfaz. O estado interno da necessidade do organismo determina unicamente que é indispensável mudar esse estado, ou seja, eliminar essas necessidades. Mas a forma concreta em que se manifestam depende das condições externas, daquilo que em determinadas condições permite satisfazer praticamente a necessidade. [...] O terceiro traço das necessidades é que uma mesma necessidade pode se repetir. Isso se vê com clareza, sobretudo, quando nos atentamos às necessidades elementares: a necessidade de comida, de movimento etc. Estas se repetem em intervalos determinados, têm ciclos mais ou menos manifestos que dependem das mudanças periódicas no estado do organismo e do meio ambiente. [...] A repetição das necessidades é uma condição importante para sua forma e seu desenvolvimento. Somente quando se repetem enriquecem o conteúdo das necessidades. O quarto traço geral de todas as necessidades consiste no fato de que estas se desenvolvem à medida que se amplia o círculo de objetos e de meios para satisfaze-la. No início, enriquece-se o círculo de objetos que mantém e desenvolve a vida do indivíduo ou da espécie determinada; sobre essa base, enriquece-se e desenvolve-se a necessidade correspondente. Essa é

a lei mais geral do desenvolvimento das necessidades. (s/p, grifos do autor)

No gênero humano, as necessidades são determinadas pelas condições sociais de vida e pelo lugar social no qual o sujeito se insere num sistema de relações. Do ponto de vista da *luta de classes*, há uma explícita distinção na satisfação das necessidades humanas, pois nesta as pessoas que pertencem às classes exploradoras têm maiores e mais amplas possibilidades materiais de satisfação de suas necessidades, o que, inclusive, gera a própria desigualdade no âmbito societário e o seu desenvolvimento desfigurado no âmbito da formação humana. Já a classe trabalhadora, tem as suas necessidades limitadas, ao ponto de não as reconhecerem no sistema de relações no qual está inserido.

As necessidades são satisfeitas por meio da atividade que guarda um objetivo, que responde a esta necessidade apresentada, dando assim uma finalidade às ações a serem desenvolvidas pelo sujeito. Assim, “denomina-se motivo da atividade aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada” (s/p.). Esses motivos podem ser eficazes ou ineficazes, sendo o primeiro constante e independente de situações casuais. Já o segundo, está ligado a circunstâncias diretas. Os motivos eficazes e ineficazes atuam de forma sistêmica, cada um tendo o seu papel distinto, os primeiros dando um sentido determinado e os segundos estimulando uma ação imediata que está ligada ao primeiro. Para explicar essa relação, Leontiev (2017) utiliza como referência a tarefa de estudo:

Assim, por exemplo, o motivo geral permanente para os estudantes dos últimos anos de curso é a ideia de trabalho futuro, e isso dá um sentido vital ao estudo de cada dia. No entanto, nem sempre isso é suficiente para estimular o aluno a estudar: a tarefa pode ser deixada de lado apesar desse motivo. É aqui que entra em jogo o papel dos demais motivos, que servem de estímulo complementar. Esses motivos podem ser as indicações feitas por alguém da família, a ideia de que na classe o estudante possa receber alguma crítica etc. Esses motivos particulares não mudam, naturalmente, o sentido do estudo, mas estimulam o estudante a realizar aquilo a que se havia proposto. (s/p.)

Ainda que haja uma ligação sistêmica entre os motivos eficazes e ineficazes (ou estímulos), a escola tem o papel de, por meio da atividade pedagógica realizada pelo professor, de desenvolver motivos eficazes. São eles que desenvolvem uma atitude constante e efetiva no sujeito, formando aquilo que Saviani (2013b, p.19) chama de *habitus*, “[...] uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza.”

Essa relação mútua entre os motivos é típica não só para o estudo; ela se manifesta também em outras atividades complicadas, em que uns motivos dão uma direção determinada e um sentido às ações que os constituem, e outros servem de estímulo direto para realiza-las. Para realizar algumas atividades, é absolutamente indispensável a existência de uns e outros motivos. Por isso, a existência de motivos gerais e muito constantes não exclui a necessidade de criarem-se motivos suplementares que estimulem a ação. Por sua vez, os motivos que estimulam diretamente não são suficientes para que a atividade realize-se plenamente. A atividade que não tem um motivo geral e amplo carece de sentido para o indivíduo que a realiza. Essa atividade não somente não se pode enriquecer e melhorar seu conteúdo, como se torna uma carga para o sujeito. Isso acontece, por exemplo, com tudo o que se faz por imposição. Por isso, apesar da importância que tem os motivos-estímulos, *a tarefa pedagógica consiste em criar motivos gerais significativos, que não somente incitem à ação, mas que também deem um sentido determinado ao que se faz.* (LEONTIEV, 2017, s/p., grifos nossos)

A compreensão conceitual das necessidades e motivos é de fundamental importância, pois determina a lógica e o movimento a ser desenvolvido no ensino dos conteúdos na educação escolar, em especial na escola pública. É nela onde estão as/os filhas/os da classe trabalhadora, e ao professor e a atividade de ensino caberão, conforme o próprio Leontiev (2017) afirma, desenvolver motivos eficazes por meio das atividades ofertadas ao longo do processo de escolarização.

Portanto,

De acuerdo con la terminología que he propuesto, el objeto de la actividad es su verdadero motivo. Se sobrentiende que éste puede ser tanto material como ideal, tando dado en la percepción como existente sólo en la imaginación, en el pensamiento. Lo fundamental es que detrás del motivo está siempre la necesidad, que aquél responde siempre a una u otra necesidad. Por consiguiente, el concepto de actividad está necesariamente unido al concepto de motivo. No hay actividad sin motivo, sino una actividad con un motivo subjetiva y objetivamente oculto⁹⁶. (LEONTIEV, 1984, p.82)

Diante destas elaborações e todo o acúmulo oriundo dos estudos da psicologia científica, Leontiev (1980, 1984) sistematiza os traços essenciais da atividade, ou seja, a sua estrutura e dinâmica, composta por *motivos, ações e operações*.

⁹⁶ “De acordo com a terminologia que propus, o objeto da atividade é seu verdadeiro motivo. Subentende-se que esta pode ser tanto material como ideal, ambos dados na percepção e existente apenas na imaginação, no pensamento. O fundamental é que por trás do motivo há sempre a necessidade, que responde sempre a uma ou outra necessidade. Consequentemente, o conceito de atividade está necessariamente unido ao conceito de motivo. Não há atividade sem motivo, mas atividade com objetivo oculto subjetiva e objetivamente.” (LEONTIEV, 1984, p.82) Tradução livre.

As ações correspondem ao resultado que deve ser alcançado, obedecendo a seus respectivos fins ou finalidades.

Denominamos acción al proceso subordinado a la representación que se tiene del resultado, que debe lograrse, es decir, al proceso subordinado a un fin consciente. Del mismo modo que el concepto de motivo se correlaciona con el concepto de actividad, el concepto de fin se correlaciona con el concepto de acción⁹⁷. (LEONTIEV, 1984, p.82)

Já as operações são formas de realização das ações, ou seja, suas possibilidades, sempre articuladas ao motivo da atividade.

Cualquier fin – incluso el de “llegar al punto N” – existe objetivamente en una situación objetiva. Es cierto que para la conciencia del sujeto el fin puede aparecer abstraído de esta situación, pero su acción no puede ser abstraída de ella. Por eso, además de su aspecto intencional (qué debe ser logrado), la acción tiene también su aspecto operacional (cómo, por qué medio puede ser logrado) el que es definido no por el fin en sí mismo, sino por las condiciones objetivo-materiales que se requieren para lograrlo. Em otras palabras, la acción que se está ejecutando responde a una tarea; la tarea es precisamente un fin que se da em determinadas condiciones. Por eso la acción tiene una calidad especial, su “efector” especial, más precisamente, los medios con los cuales se ejecuta. Denomino operaciones a los medios con los cuales se ejecuta la acción⁹⁸. (LEONTIEV, 1984, p.85)

Para Martins (2015), essas características demandam do sujeito a reflexão psíquica das relações entre ações e suas finalidades particulares, que refletem os motivos e finalidades da atividade na qual o sujeito está inserido. Essa reflexão se dá na forma de ideias, conceitos, que serão apreendidos na escola ao longo do seu processo formativo.

Tais conceitos guardam em forma de síntese no pensamento a relação entre os significados e sentidos, sendo o primeiro resultado “[...] das apropriações efetivadas pelos homens de todo um sistema de objetivações elaborado historicamente” (p.64), e o

⁹⁷ “Denominamos ação o processo subordinado a representação que se tem do resultado que deve ser alcançado, ou seja, um processo subordinado a um fim consciente. Do mesmo modo que o conceito de motivo está correlacionado com o conceito de atividade, o conceito de finalidade está relacionado ao conceito de ação.” (LEONTIEV, 1984, p.82) Tradução livre.

⁹⁸ “Qualquer fim – inclusive o de ‘chegar ao ponto N’ – existe objetivamente em uma situação objetiva. É certo que para a consciência do sujeito o fim pode aparecer abstrato desta situação, mas sua ação não pode ser abstraída dela. Por isso, além do seu aspecto intencional (que deve ser alcançado), a ação tem também seu aspecto operacional (como, por quais meios pode ser alcançado) o que é definido não pelos seus meios em si, mas pelas condições objetivas. Em outras palavras, a ação que se está executando responde a uma tarefa; a tarefa é precisamente um fim que se dá em determinadas condições. Por isso a ação tem uma qualidade especial, seu efeito especial, mais precisamente, os meios com os quais se executa. Denomino operações os meios com os quais se executa a ação.” (LEONTIEV, 1984, p.85) Tradução livre.

segundo a representação da conversão dos significados apropriados em dados do reflexo psíquico de um sujeito determinado, “[...] passando a ocupar nele um lugar específico, a desempenhar um papel na vida desse indivíduo e em suas relações com o mundo, adquirindo, assim, um sentido subjetivo” (p.64-65).

Para Leontiev (1980, p.65), as imagens sensíveis formadas no pensamento humano por meio da atividade, adquirem uma qualidade nova, ou seja, um significado ou valor. Para ele, os significados são os mais importantes elementos formativos da consciência humana, pois

[...] os significados refractam o mundo na consciência do homem. O veículo de significação é a linguagem, mas a linguagem não é demiurgo da significação. Escondidos atrás dos significados linguísticos (valores) estão os modos de acção socialmente desenvolvidos (operações), no processo dos quais as pessoas mudam e conhecem a realidade objectiva. Por outras palavras, os significados ou formas ideais materializadas e transmutadas linguisticamente, do mundo objetivo, das suas propriedades, conexões e relações reveladas pela prática social conjunta. Daí que os significados em si próprios, quer dizer, abstraídos do seu funcionamento nas consciências individuais, são tão <<psicológicos>> como a realidade socialmente conhecida que está para além deles. (p.65)

O significados, ao passo que são apropriados pelos sujeitos, passam a assumir um lugar individualizado e subjetivados, adentrando o sistema de relações por meio de sentidos pessoais.

O outro lado do movimento de significados no sistema da consciência individual reside na sua subjectividade especial, que é expressa na parcialidade, no viés que adquirem. Este lado só é revelado, contudo, por análise das relações internas que ligam os significados com outro <<elemento formativo>> da consciência – a significação social. (p.69)

É a articulação entre as categorias apresentadas acima de forma sintética que nos permitem compreender as determinações mais simples de toda e qualquer atividade, compreendendo-a em sua universalidade. Sua dinâmica caracteriza-se por transformações ocorridas constantemente, o que expressa a lógica dialética do método em superação à lógica linear de *trato com o conhecimento*. Assim,

[...] a actividade pode perder o motivo que a provocou, e nesse caso, transforma-se numa acção que realiza uma relação com o mundo, provavelmente muito diferente; reciprocamente, a acção pode adquirir uma força motivante independente e tornar-se uma variedade especial de actividade; e finalmente a acção pode ser transformada num meio de alcançar um fim capaz de realizar diferentes ações. (p.57)

Vejamos tais relações em um exemplo no campo do esporte: o ato de passar presente como um dos fundamentos nos esportes coletivos pode ser traduzido como a junção de ações motoras necessárias para a sua realização, como dominar a manipulação do instrumento, dominar habilidades motoras locomotoras (correr e saltar), estabilizadoras (equilibrar e rolar) e manipuladoras (arremessar, receber, chutar, rebater e quicar), e dominar as diferentes formas de passar. Cada ação motora é inicialmente uma ação, que à medida que é automatizada (ou seja, é incorporada, passando a fazer parte da segunda natureza do sujeito que a realiza), se torna uma operação que compõe o ato (ação) de passar. A conversão da operação em ação ocorre quando compreende-se que o ato de passar no handebol e/ou em qualquer outra modalidade esportiva nos permite compreender o esporte no universo da cultura corporal, ou seja, nos permite atribuir outras conformações à operação realizada anteriormente, modificando os significados e sentidos atribuídos a ela. Esta relação é mediada por um motivo, que no esporte se expressa na competição, seu traço essencial, por meio da relação entre os pólos agonístico-lúdico. Vale destacar que as estruturas da atividade esportiva apresentadas acima só podem ser compreendidas ao passo que compreendemos a estrutura subjetiva da consciência, expressa nos sentidos e significados que a atividade esportiva carrega.

As contribuições da teoria da atividade no *trato com o conhecimento* na Educação Física escolar foram sistematizadas por Melo (2017), traduzindo-se na interrelação entre as formas sociais de atividade humana, a internalização de signos e a produção social do modo de vida. Isso significa que tratar

[...] pedagogicamente os conteúdos das formas sociais de atividades humanas presentes na cultura corporal [deve-se] considerá-la como um fenômeno produzido socialmente num determinado modo de vida humano, cujas formas sociais de atividades inerentes a este fenômeno vinculam o ser humano ao seu modo de vida, e nele, pela mediação das atividades sociais, se produz e se reproduz como ser humano. Não obstante, as formas sociais de atividade não estão dadas ao ser humano no ato de seu nascimento, ao revés, pela mediação dos seres humanos adultos (nas relações intersíquicas), e pela via da educação, aquele candidato à humanidade internaliza as atividades culturais significadas socialmente (sistema de signos) com o intuito de orientar (de forma consciente) o comportamento individual e coletivo dos seres humanos na direção da satisfação de um conjunto de necessidades humanas (como aquelas inerentes à cultura corporal). Neste processo, aquele candidato à humanidade, se humaniza, e passa a se objetivar em seu modo de vida por meio das formas sociais de atividade humana. Deste modo, o ser humano se reproduz socialmente pela mediação da cultura⁹⁹. (p.144, inclusões nossas)

⁹⁹ Esta citação está localizada em Melo (2017) na nota de rodapé 103.

Tal processo se materializa no *trato com o conhecimento* na atualização dos ciclos de escolarização, o que nos permite organizar o conhecimento da cultura corporal considerando as contribuições da psicologia histórico-cultural, de forma que seja possível aos alunos e alunas organizar a identidade dos dados da realidade (1º ciclo de escolarização), iniciar, ampliar e aprofundar a sistematização do conhecimento (2º ao 4º ciclos de escolarização). Trataremos mais detidamente desta atualização a partir do ensino do esporte no tópico 5.

É importante destacar que todo este processo é mediado pela ação do par mais avançado, o professor, através do ensino diretivo dos conteúdos escolares, objeto do ensino na educação escolar. Estes compõem o universo dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos traduzidos em saberes escolares. Eles têm por função na atividade de ensino gerar mudanças importantes na visão de mundo dos indivíduos rumo ao desenvolvimento de sua personalidade (DUARTE, 2016).

A partir das contribuições de Leontiev, Davidov (1988) desenvolve as explicações científicas sobre a atividade de estudo, que tem a idade escolar como período dominante de seu desenvolvimento. Estas explicações estão ancoradas também nas contribuições de Vigotski (2009, 2021) sobre as funções psíquicas e, em particular sobre o desenvolvimento do *pensamento teórico*. Aqui apresentaremos brevemente as suas contribuições.

Para Davidov (1988), a atividade de estudo deriva da necessidade de conversão e transmissão para as novas gerações das experiências humanas objetivadas historicamente. Tal processo se dá em meio a contradições expressas pelos modos de produzir a vida. Em particular, no modo de produção capitalista, este processo se desenvolve a partir da dissociação entre educação e trabalho alimentada pela divisão social do trabalho - trabalho manual *versus* trabalho intelectual (SAVIANI, 2007).

Ao desenvolver a atividade de estudos, Davidov (1988) propõe superar por incorporação as proposições didáticas que tomam o desenvolvimento do pensamento empírico (conhecimento utilitário) como referência de apropriação da prática social. Para ele, a representação ideal imediatamente perceptível proporcionada pelo pensamento empírico precisa ser superada na direção da formação de sistemas conceituais, portanto, do *pensamento teórico* (conhecimento científico). A exigência de graus cada vez mais complexos de apropriação e objetivação do fenômeno, captando dialeticamente sua estrutura e dinâmica (eixo sincrônico) - seus traços essenciais -, bem como sua gênese e

desenvolvimento (eixo diacrônico) - seu movimento lógico-histórico -, só é possível através do *trabalho educativo* (SAVIANI, 2013b; GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019).

A atividade de estudo é dirigida à satisfação da necessidade de apropriação e domínio do conhecimento. Seu conteúdo e estrutura compreendem as relações entre o objeto de estudo (conteúdo de ensino), os motivos da atividade, suas ações e operações.

Compreender o trabalho educativo como atividade humana exige que pensemos a sua organização a partir da delimitação do objeto do ensino e da aprendizagem – correspondentes aos conhecimentos sistematizados dos fenômenos da realidade objetiva e convertidos em conteúdos escolares –; qual a sua finalidade definidora dos objetivos do ato educativo que, ao coincidirem com o objeto da atividade (os conteúdos escolares), promovem os motivos do ensino e da aprendizagem; e as formas pelas quais o ensino e a aprendizagem se realizam, visando explicitar quais ações e operações (procedimentos de ensino) devem ser realizadas por professores e alunos diante das tarefas escolares que pretendem concretizar o processo de transmissão e apropriação do conhecimento. (LAVOURA, MARTINS, 2017, p.538)

As contribuições de Leontiev (1980, 1984, 2017) e Davidov (1988) sobre a atividade e atividade de estudo, respectivamente, tratam de promover o ensino na direção de uma aprendizagem que supere a visão sincrética na direção da visão sintética, mediada pela análise, captando no pensamento a universalidade e singularidade dos fenômenos, mediados pela sua particularidade (relação singular – particular – universal). Nunca é demais destacar que toda contribuição da psicologia resta abstrata se não estiver ancorada numa teoria pedagógica. Desta forma, será possível contribuir a partir de uma práxis revolucionária com a construção de uma escola do e para os trabalhadores, que tem *o que ensinar* e que propõe *formas adequadas de ensino (triade conteúdo-forma-destinatário)* que verdadeiramente alterem as condições reais da prática social na direção da transformação radical do modo de vida regido pelo capital.

3. CRÍTICA ÀS ABORDAGENS HEGEMÔNICAS DE ENSINO DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A partir da discussão desenvolvida no tópico anterior, apresentamos aqui uma breve crítica às concepções hegemônicas de ensino do esporte na Educação Física escolar. Estamos partindo das contribuições de Saviani (2019) que, ao tratar das tendências hegemônicas e contra-hegemônicas das teorias pedagógicas¹⁰⁰ desenvolvidas no Brasil, as divide em dois grandes grupos: o *primeiro grupo* reúne aquelas teorias que orientam a prática pedagógica na direção da conservação da sociedade em que se insere, e que, portanto, atendem aos interesses da burguesia, e o *segundo grupo* reúne aquelas teorias que orientam a prática pedagógica na direção da transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem vigente, atendendo, dessa forma, aos interesses da classe trabalhadora. Estamos tratando aqui da categoria *luta de classes*, que se expressa na educação por meio das disputas por projetos e concepções de educação que carregam os seus interesses, sejam eles dos dominantes ou dos dominados.

Com essa abordagem, o nosso objetivo neste tópico é identificar as regularidades que nos permitam localizar e agrupar as concepções hegemônicas de ensino do esporte na Educação Física escolar a partir das teorias pedagógicas as quais elas se associam, reconhecendo, dessa forma, a organização pautada por Saviani (2019), e do conteúdo que elas carregam, a exemplo dos objetos de estudo (como o movimento humano e a cultura corporal), e de como estes se materializam no ensino do esporte (se como movimento humano ou como competição, por exemplo), de forma a contribuir com as nossas formulações acerca do trato com este conhecimento na direção contra-hegemônica, que se propõe a superar por inclusão as primeiras, em especial no que diz respeito aos critérios de seleção dos *conteúdos escolares* e de trato com esses conhecimentos na Educação Física escolar.

No tópico anterior, explicitamos a importância do ensino dos *conteúdos escolares* na Educação Física escolar na direção da concepção afirmativa do ato de ensinar (DUARTE, 1998), de forma que na escola sejam transmitidos os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos das diversas áreas do conhecimento nas suas formas mais

¹⁰⁰ Saviani (2019) compreende as teorias pedagógicas como aquelas que são estruturadas a partir e em função da prática pedagógica, com o fim de orientar o processo de ensino e aprendizagem. Ainda segundo o autor, toda teoria pedagógica é uma teoria da educação, mas o contrário não é verdadeiro. As teorias da educação analisam a relação entre educação e sociedade, e não tem por objetivo formular diretrizes que orientem a prática pedagógica.

desenvolvidas (SAVIANI, 2013). Desta forma, a escola cumpre o seu papel social, que é o de promover o desenvolvimento do *pensamento teórico* dos sujeitos (MARTINS, 2013b).

Para tanto, torna-se necessário identificar o clássico como critério de seleção desses conteúdos (SAVIANI, 2013; PASQUALINI, 2019; DUARTE, 1998, 2016; DUARTE *et al.*, 2012), tratando-os em suas formas mais adequadas de ensino (SAVIANI, 2013; GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019) a fim de desenvolver a segunda natureza dos sujeitos aprendizes (SAVIANI, 2013b; MARTINS, 2013b; MARTINS, ABRANTES, FACCI, 2016), o que é resultado da apropriação dos conhecimentos em sua forma clássica e científica e que se desenvolve - ou deveria se desenvolver, se estes conhecimentos não fossem negados desde a educação escolar - de forma sistemática na escola¹⁰¹. A articulação entre esses elementos se expressa sinteticamente no que Martins (2013b) denominou de *triade conteúdo-forma-destinatário* e no que o Coletivo de Autores (1992, 2012) denominou de *trato com o conhecimento* (seleção e organização dos conteúdos da cultura corporal em ciclos de escolarização, e sua sistematização no pensamento dos estudantes na forma de conceitos científicos, promovendo o desenvolvimento do *pensamento teórico*). Estas articulações nos exigem, como professoras e professores, um olhar científico para as relações entre o que ensinamos (conteúdos selecionados sobre o critério do clássico), como ensinamos (suas formas mais

¹⁰¹ Nunca é demais destacar que ao darmos ênfase a escola como espaço educativo, não desconsideramos os demais espaços de ensino e aprendizagem, a exemplo dos espaços não formais, como sindicatos, movimentos e organizações sociais. Este destaque é pertinente sob dois argumentos: o primeiro refere-se ao fato de que é na escola, em especial na escola pública, que as/os filhas/os da classe trabalhadora em sua maioria estão. Ao reconhecê-lo como espaço prioritário, assumimos uma posição de classe, a fim de ofertar a essas/es filhas/os o que há de mais elaborado no universo dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, pois, conforme Saviani (2018, p. 45), "o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação". O segundo argumento refere-se à constatação de que é prioritariamente na escola que os conhecimentos são transmitidos de forma sistematizada, o que para a abordagem crítico-superadora e para a pedagogia histórico-crítica significa dosar e sequenciar os conhecimentos de forma a promover a transmissão – assimilação destes pelos alunos de forma a desenvolver a sua segunda natureza, afinal "A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir desta questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar" (SAVIANI, 2013b, p.14)

adequadas de ensino¹⁰²) e a quem se destina este processo (destinatário, aprendiz), sem dissociá-los.

Essas relações entre conteúdo-forma-destinatário e *trato com o conhecimento* são materializadas na escola por meio das concepções de sociedade e o projeto histórico defendidos e as concepções de escola, de educação e de Educação Física adotados. Os elementos estruturantes da abordagem crítico-superadora refletem esta relação a medida que esta aponta a necessidade de definir as concepções de projeto político-pedagógico e de currículo ampliado adotados pela escola, de objeto de estudo da Educação Física - cultura corporal -, dinâmica curricular (*trato com o conhecimento*, organização e normalização escolar), princípios curriculares para o *trato com o conhecimento*, ciclos de escolarização¹⁰³ e avaliação do processo de ensino e aprendizagem¹⁰⁴ (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Estamos agrupando como abordagens hegemônicas do ensino da Educação Física aquelas que se debruçam sobre o fenômeno esporte e que podemos localizar direta ou indiretamente articuladas às teorias do aprender a aprender (DUARTE, 2011), aqui identificadas nas *abordagens construtivista, desenvolvimentista, da aptidão física e crítico-emancipatória e suas afiliações, a exemplo da Pedagogia do esporte e da atividade física e saúde*. Essa classificação se dá independentemente de serem abordagens de ensino sistematizadas ou não, conforme os critérios utilizados por Castellani Filho (1999). As teorias pedagógicas e as concepções de educação, sociedade e escola defendidas por elas já foram abordadas no tópico anterior, e aqui serão apenas recuperadas e articuladas em sua especificidade, a fim de nos permitir reconhecer quais concepções de ensino elas guardam e quais *conteúdos escolares* defendem, ou mesmo se defendem o ensino de conteúdos escolares.

¹⁰² Também é importante destacar que ao defendermos as formas mais adequadas de ensino, não estamos nem de longe defendendo procedimentos didáticos prontos e acabados. A fundamentação teórica que embasa esta tese e a relação dialética entre conteúdo e forma expressa na tríade construída por Martins (2013) nos aponta na direção de reconhecer que o que determina essa forma mais adequada são exatamente as relações entre conteúdo e forma.

¹⁰³ Esses elementos serão abordados com maior profundidade no capítulo 5.

¹⁰⁴ Ainda que reconheçamos a importância de tratar da avaliação quando nos referimos ao *trato com o conhecimento*, não abordaremos esta discussão nesta tese. Mas fazemos o registro de que este debate é de grande importância para o avanço das elaborações acerca da abordagem crítico-superadora, o que demanda estudos e pesquisas na Educação Física.

Como abordagem contra-hegemônica, representativa dos interesses de classe da qual partimos nas nossas análises e que já foram explicitadas no tópico 2, apresentaremos os elementos que estruturam o ensino do esporte a partir da *abordagem crítico-superadora*. Os elementos que estruturam esta abordagem serão abordados detalhadamente no tópico seguinte, cabendo neste tópico apresentar os elementos mais gerais que nos permitiram identifica-la neste grupo.

As concepções de ensino do esporte foram desenvolvidas a partir da década de 90 no Brasil, com o objetivo de compreender os elementos que estruturam o seu ensino da Educação Física escolar. Faremos esse diálogo a partir das denominadas *concepções ou tendências da Educação Física*, assim como apontado por Rouyer (1977) e Castellani Filho (1999), e das contribuições de um conjunto de autores sobre as proposições de ensino da Educação Física expressas no Boletim Germinal (2009a, 2009b) e nos estudos de Silva (2011). Elas sofrem influências de experiências desenvolvidas em todo o mundo, e que guardam concepções de mundo, de educação e de Educação Física distintas. Passemos às contribuições desses autores.

Rouyer (1977) afirmou que a Educação Física assumiu ao longo de sua história uma *concepção abstrata e conservadora*. Esta concepção tomava como referência os binômios corpo-mente, teoria-prática e que tinham como referências epistêmicas o conhecimento biológico e naturalizante. Ela - a Educação Física - descolava, e segue descolando até hoje, sob a influência das teorias do aprender a aprender, os fenômenos da cultura corporal da realidade objetiva, regida pela *luta de classes*. Tal concepção significou a constituição de uma área de conhecimento conectada historicamente com o desenvolvimento do físico e alinhada a interesses de uma determinada classe, a burguesia. Nas palavras do autor:

Quais são as consequências possíveis de tais concepções de educação, deste intelectualismo de classe, no que respeita à atividade física do ser humano? Quando a educação se vira para a natureza, ela não reconhece a realidade física do homem universal e conclui pelo desenvolvimento físico necessário mas concebido abstractamente, fora de qualquer prática social real. Quando a educação se afasta do real e se limita a uma formação puramente espiritual, ela nega, muito logicamente, a actividade física, qualquer razão de existir e, como a existência do corpo é dificilmente negável, propõe-se mantê-lo de boa saúde a fim de que o espírito possa desabrochar sem limitações. Nesta perspectiva, os trabalhos manuais são condenados. É, parece a lógica interna que aparece entre a filosofia geral de Platão e as suas indicações sobre a formação física. Pela primeira vez, uma espécie de teoria da educação física é deduzida de uma concepção explícita do homem. É uma variante conservadora do que poderemos começar a chamar a *educação física abstracta*. Esta visa uma atividade física geral ou mais estreitamente, a

conservação do corpo, mas nos dois casos concebendo o homem fora da prática real e das suas relações sociais. (p.166, grifos do autor)

Para essa concepção, "a educação é uma atividade prática e os meios abstractos revelam-se impotentes, especialmente no domínio físico. É por isso que encontramos contradições ao nível dos meios." (ROUYER, 1977, p.190). Essas contradições são heranças das teorias positivista e fenomenológica, a primeira centrada no objeto da análise, e a segunda centrada no sujeito do processo. Ambas, dessa forma, dissociam o objeto em análise do sujeito que a analisa e da realidade social que a materializa e determina essas relações. Na Educação Física, estas se expressam nas abordagens hegemônicas por meio da defesa da prática como um fim em si mesmo, seja por meio da prática corporal em si mesma, seja do sujeito que a pratica. Ambas, dessa forma, tomam como referência a concepção abstrata defendida por Rouyer (1977) por meio da dicotomia teoria-prática, sujeito-objeto, corpo-mente, numa relação polarizada, onde cada uma dá ênfase a um dos polos em questão.

A ideia de que a formação das aptidões motrizes condiciona a assimilação das aquisições da prática social não corresponde à realidade. Trata-se mesmo de uma inversão da dita realidade. Com efeito, é numa actividade social concreta, que interiorize o saber prático do homem, que são postas em acção as possibilidades motrizes. Daí toda a importância educativa do trabalho manual, do desporto. (p.192)

Para Rouyer (1977), as práticas sociais - e o esporte é uma delas - devem ser vistas em sua totalidade, tanto em seu aspecto intelectual quanto em seu aspecto físico, sem qualquer dissociação, sendo elas, portanto, expressão das atividades concretas da vida humana. Além disso, trata-se de reconhecer a importância de uma concepção de Educação Física que ultrapasse o sistema de classes da educação, que separa o trabalho manual do intelectual. Afinal,

Se uma actividade tem por dominante, por especificidade, colocar o homem perante relações concretas, materiais, com a natureza, ou com outros homens, esta actividade nem por isso deixa de ter um aspecto intelectual ou colectivo. A consciência da acção prepara, acompanha e segue a acção, enquanto as comunicações inter-individuais fazem parte da acção. É esta actividade total que a criança deve assimilar. A ciência moderna deve contribuir para o estabelecimento do processo de aquisição mais eficaz. Na aprendizagem, a especificidade física da actividade não deve fazer esquecer a sua totalidade. Não devemos abstrair-nos, para dela fazer um objectivo isolado da educação, da aparência física da actividade; o corpo ou o aspecto biomecânico do movimento. Compreende-se assim melhor porque é que é necessário romper com a compreensão intelectualista e tradicional do termo <<educação física>>. O homem, como a actividade humana, não se cortam em fatias. (p.192-193)

Ao sistematizar o lugar da Educação Física na política educacional brasileira, elemento importante para compreendermos o desenvolvimento das abordagens hegemônicas de ensino do esporte, Castellani Filho (1999) localiza no marco legal da época¹⁰⁵ uma educação física sob a influência bio-psicologizante, cujo objetivo era “o desenvolvimento do organismo e da personalidade do educando” (p.100). É também nesse período que o autor localiza no marco legal referências ao esporte escolar e práticas esportivas não formais, influenciados pela atuação do, à época, Conselho Nacional do Desporto (CND). É diante dessa intervenção que se adota o conceito de *desporto educacional*, que tem por finalidade

[...] democratizar e gerar cultura, através de modalidades *motrizes* de expressão da personalidade do indivíduo em ação, desenvolvendo este indivíduo, numa estrutura de relações sociais recíprocas e com a natureza, a sua formação corporal e as próprias potencialidades, preparando-o para o lazer e o exercício crítico da cidadania, evitando a seletividade, a segregação social e a hipercompetitividade, com vistas a uma sociedade livremente organizada, cooperativa e solidária. (CASTELLANI FILHO, 1999, p.101, grifo nosso)

Outros autores se utilizaram dessa conceituação para delimitar o uso dos termos desporto competitivo ou de desempenho, desporto escolar e desporto lazer, como é o caso do Tubino¹⁰⁶ (2010). Sobre essa classificação, denominada de manifestações esportivas, o autor afirma que seu surgimento deriva de movimentos de contestação do esporte tratado única e exclusivamente na perspectiva do rendimento. Movimentos internacionais como o Movimento Esporte para Todos (EPT) e a Carta Internacional de Educação Física e Esporte da UNESCO (1978) contribuíram com essa reformulação. No Brasil, foi criada

¹⁰⁵ À época estava em discussão no Congresso Nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e substituição às leis que a antecederam, como a de n. 4.024/61 (a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e as que lhe reformaram, as leis n. 5.540/68 (que instituiu formas de organização e funcionamento do ensino superior) e 5.692/71 (que fixava diretrizes e bases para a educação de 1º e 2º graus), ambas revogadas pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (lei 9.394/96).

¹⁰⁶ O professor Manoel José Gomes Tubino (1939-2008) foi professor de Educação Física, doutor em Educação Física pela Universidade de Bruxelas e em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ele ocupou cargos públicos no Brasil, como a presidência do Conselho Nacional de Desportos (CND) e do Instituto Nacional de Desenvolvimento do Esporte (INDESP). Além disso, presidiu a Comissão de Reformulação do Esporte brasileiro de 1985. Publicou em vida 20 livros e mais de 300 artigos e resumos. O livro *Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação* foi publicado postumamente em 2010. (TUBINO, 2010; KRAVCHYCHYN *et al*, 2012)

uma Comissão de Reformulação do Esporte brasileiro de 1985, presidida por Manoel Tubino, e instalada pelo Decreto n. 91.452. Esta comissão sugeriu a ampliação da perspectiva esportiva presente até então no Brasil - a competitiva -, passando a denominar-se de esporte-educação, esporte-participação e esporte-rendimento. Tal referência se consolidou através da promulgação da Constituição de 1988 e das Leis n. 8.672/1993, conhecida como Lei Zico, e a n. 9.615/1998, conhecida como Lei Pelé (TUBINO, 2010, 28-29). Estas normativas seguiram como referência para as políticas públicas de esporte no nosso país, que praticamente foi extinta junto com a extinção do Ministério do Esporte pelo governo Bolsonaro, conforme abordamos no capítulo 1.

O desporto educacional, tal qual caracterizado por Castellani Filho (1999), adentra as normativas da LDB a partir da obrigatoriedade da Educação Física na educação básica, sendo ela tratada de forma indissociável e integrando o núcleo obrigatório dos currículos de ensino fundamental e médio. Essa Educação Física deveria ser abordada em consonância com as “[...] necessidades biopsico-sociais de cada faixa etária da população escolar, através da prescrição do desenvolvimento de *condutas motrizes* ligadas à expressão da personalidade” (p.101, grifo nosso), sendo o desporto entendido “[...] como aquela manifestação desportiva que evitando a seletividade e a hipercompetitividade de seus praticantes, ocorre na Escola e em outros ambientes, tendo como finalidade a formação para a cidadania” (p.102)

Diante dessas constatações e compreendendo a política educacional brasileira, Castellani Filho (1999) sistematiza o que ele denomina de *concepções ou tendências pedagógicas da Educação Física*, estas oriundas da necessidade de buscar respostas que justificassem a sua presença na escola para além da aptidão física, predominante naquele momento. Essas concepções pedagógicas foram organizadas da seguinte forma: (i) *biologização da Educação Física*, que reduz a compreensão de homem aos seus aspectos biológicos, dando ênfase às questões ligadas ao desempenho esportivo e articulada às categorias produtividade, eficiência e eficácia; (ii) *psicopedagogização da Educação Física*, que, sob a determinação da teoria do capital humano, defende que a escola e o trabalho pedagógico desenvolvido nesta sejam autônomos em relação aos condicionantes sociais objetivos, o que leva a defesa de uma Educação Física abstrata e a-histórica, que tem como papel exclusivo capacitar teórico-profissionalmente as novas gerações, e (iii) *tendência emergente*, que está vinculada a uma proposta transformadora da Educação Física e da sociedade, que tem por objetivo promover a apropriação de um conjunto de

conhecimentos próprios da área de forma a desenvolver a capacidade de transformação dos sujeitos e da realidade.

Essas concepções, ainda conforme o autor, podem ser organizadas em dois blocos distintos, tomando como referência a Filosofia da educação: *concepções acríticas*, onde podem ser localizadas as tendências biologizantes e psico-pedagogizantes; e *concepção transformadora*, que pode também ser denominada de concepção histórico-crítica da Filosofia da educação, onde estão localizadas as chamadas tendências emergentes.

Essas tendências e concepções formaram um conjunto vasto de *abordagens da Educação Física*. Essas foram organizadas, quanto à metodologia de ensino, em teorias não propositivas e propositivas. A segunda subdivide-se em não sistematizadas e sistematizadas. Reproduzimos abaixo o quadro explicativo organizado por Castellani Filho (1999) representativo desta organização:

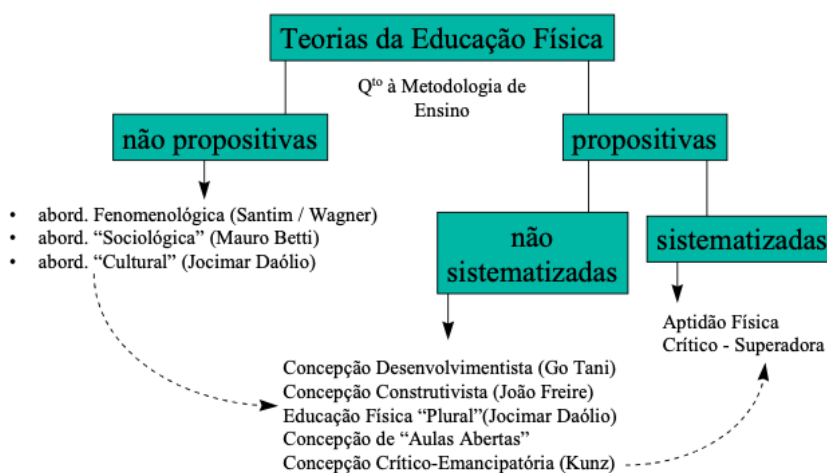


Figura 3 - Organização das teorias da Educação Física quanto à metodologia de ensino
Fonte: Castellani Filho (1999)

Um elemento que é importante destacar neste estudo é a discussão sobre metodologia, abordagem e concepções pedagógicas. Para este autor, as *metodologias de ensino*, critério utilizado para a organização do quadro, são

[...] a explicitação de uma dinâmica curricular que contemple a relação do tratamento a ser dispensado ao conhecimento (desde sua seleção até sua organização e sistematização no sistema escolar, associados à questão de tempo e espaço pedagógicos) com o projeto de escolarização inerente ao projeto pedagógico da escola, tudo isso sintonizado com uma determinada configuração da normatização desse projeto de escolarização na expressão de uma determinada forma de gestão educacional. (CASTELLANI FILHO, 1999, p.152)

Já as *abordagens de ensino* dizem respeito às teorias que “[...] *abordam* a Educação Física escolar sem, contudo, estabelecerem parâmetros ou princípios metodológicos ou, muito menos, metodologias para o seu ensino” (p.152).

E, por fim, as *concepções pedagógicas*, que “[...] *concebem* uma outra configuração de educação física escolar [...], definindo princípios identificadores de uma nova prática sem, todavia, sistematizarem-nos na perspectiva metodológica acima enunciada” (p.152).

No quadro acima, é possível identificar as concepções de ensino da Educação Física da seguinte forma: *abordagens não propositivas* (abordagens fenomenológica, sociológica e cultural), *concepções não sistematizadas* (abordagens desenvolvimentista, construtivista, plural, aulas abertas e crítico-emancipatória) e *concepções sistematizadas* (abordagens da aptidão física e crítico-superadora). É importante destacar que muitas dessas abordagens avançaram em suas formulações, o que possivelmente, numa análise mais detida sobre elas, nos permitiria reorganizar esse esquema elaborado por Castellani Filho (1999). Como este não é o nosso objetivo, seguiremos utilizando a organização proposta pelo autor como referência.

Para nós, a abordagem crítico-superadora deve ser tratada como uma *abordagem de ensino da Educação Física*. Esta não pode ser alçada ao nível de uma teoria pedagógica ou metodologia de ensino, correndo-se o risco, ao fazê-lo, de perder a sua especificidade – o *trato com o conhecimento* da cultura corporal na Educação Física escolar. Afinal, uma abordagem de ensino se propõe a pensar o trabalho pedagógico de uma determinada área do conhecimento – neste caso, a Educação Física – versando sobre o conteúdo, suas formas mais adequadas de ensino ancorados em determinados pressupostos pedagógicos, ou seja, ancorada numa teoria pedagógica, que versa sobre as concepções de escola e de educação/*trabalho educativo*, e considerando uma concepção de homem como aquele que produz e se apropria do conjunto de conhecimentos por meio do *trabalho educativo*, e que determina o destinatário do processo de ensino e aprendizagem. Aqui adotamos como teoria pedagógica a pedagogia histórico-crítica e como teoria psicológica a psicologia histórico-cultural, esta última servindo de fundamento psicológico para a teoria pedagógica. Todas elas – a abordagem crítico-superadora, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural - articulam-se dialeticamente por meio de uma determinada

concepção de sociedade e de projeto histórico ancoradas no materialismo histórico-dialético.

Outro autor que se debruça sobre as concepções pedagógicas¹⁰⁷ da Educação Física brasileira é Silva (2011). Em seus estudos sobre a crítica às teorias pedagógicas, este autor analisa as proposições desenvolvimentista (GO TANI, 1988), saúde renovada ou promoção da saúde (GUEDES, GUEDES, 1993), construtivista (FREIRE, 1997), crítico-emancipatória (KUNZ, 2004a, 2004b) e crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992). O autor também considera em sua análise o contexto político da Educação Física abordado por Castellani Filho (1999, 2008), bem como as sistematizações das proposições pedagógicas da área feitas pelo autor.

Silva (2011) também identifica contribuições de Darido e Rangel (2008) no que diz respeito à organização do que elas chamam de proposições pedagógicas. Essas autoras avançam, conforme Silva (2011), na organização das teorias pedagógicas sistematizadas a partir de 1980, período no qual um conjunto de propostas foram sistematizadas com o objetivo de romper com a concepção hegemônica do período, que tinham como referência as concepções mecanicista, esportivista e tradicional, sendo essas últimas heranças do que as autoras chamam de primeiro período da Educação Física, sob a influência do higienismo, do militarismo, esportivismo e recreacionismo.

No campo das proposições pedagógicas desenvolvidas a partir de 1980, são localizadas as proposições humanista, fenomenológica, psicomotricidade, proposição baseada nos jogos cooperativos, cultural, desenvolvimentista, interacionista-construtivista, crítico-superadora, sistêmica, crítico-emancipatória, saúde renovada, proposição baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹⁰⁸, dentre outras (DARIDO, RANGEL, 2008).

¹⁰⁷ Aqui seguiremos adotando a denominação de abordagem pelos elementos já apresentados no texto. Quando utilizarmos uma citação da obra do autor, utilizaremos os termos empregados por ele.

¹⁰⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos normativos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) entre os anos de 1995 e 1996 a partir de discussões realizadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jontiem, na Tailândia. Esta conferência foi convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. No Brasil, as discussões se materializaram por meio da criação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003), que promoveu alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (Lei 9.394/1996). Com base no Artigo 22 da LDB, que afirma a necessidade de assegurar a todos “a

Diante destas, e a partir da análise das categorias concepção de formação (educação) e projeto histórico nas proposições analisadas em seu estudo, Silva (2011) afirma que prevalece na Educação Física um conjunto de teorizações que estão apoiadas numa concepção de projeto histórico capitalista, que se articula a proposições pedagógicas ligadas à pedagogia do capital e que, por consequência, defendem uma concepção de formação unilateral - implícita ou explicitamente – necessária a manutenção das relações sociais capitalistas. Para o autor, a concepção de formação unilateral "orienta a direção do processo de formação das futuras gerações no interior das escolas públicas brasileiras" (p.57), atendendo a formação de um "tipo de homem necessário a manutenção da ordem burguesa ou modo de produção capitalista" (p.57). Explica que o projeto histórico remete ao projeto de sociedade que se quer construir, superando por inclusão o anterior. Isso significa que na educação é necessário superar desafios. Conforme o autor:

[...] os antagonismos da sociedade de classes colocam diversos tipos de desafios à educação: i) 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. (p.56)

Abaixo apresentamos sinteticamente cada uma das abordagens, articulando-as com a questão do ensino do esporte. No que diz respeito à categoria concepção de formação (educação), a *abordagem desenvolvimentista* (GO TANI, 1998) está vinculada a uma concepção unilateral por “restringir a formação das novas gerações apenas ao desenvolvimento de habilidades motoras” (SILVA, 2011, p.61), cabendo à Educação Física “o desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras e das capacidades físicas”

formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996), os PCN cumprem o objetivo de assegurar essa base comum nas escolas em todo país por meio de diretrizes para organização curricular, contemplando conteúdos a serem trabalhados e a forma como os componentes serão abordados. Um dos destaques dessa proposta é a discussão sobre temas transversais. Nessa proposta, “os conteúdos são considerados como um meio para o desenvolvimento amplo do aluno e para a sua formação como cidadão”. Eles foram organizados em PCN – 1ª a 4ª série, PCN – 5ª a 8ª série e PCN - Ensino médio. Originalmente, os PCN não deveriam ser uma proposição, bem como a BNCC também não deve assim ser entendida. Contudo, o grupo político de centro-direita que dirigia o país em 1995 é o mesmo que esteve na base do golpe de 2016 e no processo de aprovação da BNCC. Em ambos os casos, impõem aos docentes da escola básica a aplicação de seus desideratos, fazendo com que, na prática PCN e BNCC sejam entendidos e, muitas vezes, tratados como proposição pedagógica orientadas a manutenção das relações sociais capitalistas.

(p.61). Dessa forma, o seu objeto de estudo é a aprendizagem do movimento humano (p.61). No que diz respeito à categoria projeto histórico, esta concepção não a explicita, ao mesmo tempo que não faz qualquer crítica ao modelo capitalista de sociedade. Segundo Silva (2011, p.61), “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”.

Já a *abordagem construtivista* (FREIRE, 1997), quanto à concepção de formação, está vinculada a uma “concepção naturalista, a-histórica de homem, desenvolvida a partir da compreensão de que o homem se adapta à realidade” (SILVA, 2011, p.62). Para ela, a finalidade pedagógica da Educação Física é a de promover e ofertar atividades que permitam que as crianças desenvolvam consciência corporal e de suas ações, o que coloca o professor como aquele que deve ser especialista em “atividades lúdicas e em cultura infantil” (p.62), sem que deixe claro o que exatamente isso significa. A Educação Física na escola se justifica, para esta abordagem, apenas por ser “uma atividade que auxilia a aprendizagem de outras disciplinas” (p.62). Quanto ao projeto histórico, esta defende que “uma Educação Física transformadora deve estar comprometida com uma sociedade mais humana, democrática, digna” (p.62). Nada mais.

Ao pensar o ensino do esporte a partir das abordagens desenvolvimentista e construtivista, estas se alinham ao que ficou conhecido mais recentemente como Pedagogia do esporte. Reverdito, Scaglia e Paes (2009), num artigo de análise conceitual, localizam um conjunto de abordagens neste campo. Reproduzimos abaixo o quadro organizado pelos autores a fim de fundamentarmos a nossa crítica. Marcamos na tabela os elementos que reconhecemos serem os identificadores destas abordagens com este campo.

Autores e Obras	Caracterização	Estratégia-Methodologia	Fundamentação
Paes (2001) ; Baibino (2001)	Pedagogia; formação crítica e consciente; diversidade; inclusão; cooperação; autonomia; movimento humano; inteligências múltiplas; aspectos psicológicos; princípios filosóficos; aprendizagem social.	Complexidade do jogo ; jogar; jogo possível; ambiente fascinante.	Pensamento sistêmico; construtivismo; teoria das inteligências múltiplas; capacidades potenciais; totalidade.
Scaglia (1999, 2003) ; Freire (2003)	Princípios pedagógicos; sujeito; motivações intrínsecas; humanidade; ensinar; autonomia e criticidade; cultura corporal; diversidade.	Jogo ; compreensão do jogo; capacidade tática (cognitiva); especificidade técnica (motora específica); jogos e brincadeiras populares; cultura infantil; jogo-trabalho.	Abordagens interacionista; pensamento sistêmico-complexo; teoria do jogo; produções culturais;
Garganta (1995) ; Graça (1995)	Jogo; formativo; cooperação; inteligência; cultura esportiva; natureza aberta das habilidades; equipe; conhecimentos em pedagogia.	Garganta (1995) : jogos condicionados; unidades funcionais; compreensão do jogo; especificidade técnica ; princípios comuns nos jogos; formas jogadas acessíveis. Graça (1995) : habilidades básicas ; capacidade de jogo ; atividades simplificadas e modificadas; formas de jogos; transferibilidade; caráter multidimensional.	Teoria dos jogos desportivos coletivos; abordagem fenômeno-estrutural; prática transferível; sistêmica; compreensão; totalidade complexa.
Kröger e Roth (2002)	Ação pedagógica; cultura do jogar; escola da bola; universal a todos os esportes.	Jogos coletivos; jogos situacionais; aprendizagem incidental; capacidade de jogo; capacidades coordenativas ; determinantes da motricidade ; habilidades ; construção de movimentos . Capacidades coordenativas;	Ciências biológicas e pedagógicas; teorias de controle e aprendizagem motora; psicologia geral e cognitiva; aprendizagem formal e incidental.
Greco e Benda (1998) ; Greco (1998)	Iniciação esportiva universal; aprendizagem incidental; capacidades coordenativas.	aprendizagem motora ; treinamento da técnica ; capacidade de jogo ; treinamento tático ; jogos funcionais e situacional; determinantes da motricidade .	

Figura 4 - Principais abordagens no campo da pedagogia do esporte
Fonte: Reverdito, Scaglia, Paes (2009, destaques nossos)

Ao observarmos o quadro acima, identificamos as seguintes problemáticas: a) o conjunto de abordagens localizadas neste campo trata o esporte como jogo, o que gera uma confusão quanto aos fenômenos da cultura corporal (esporte é jogo? Jogo é esporte? São a mesma coisa?), e b) em que pese a discussão acerca do trato pedagógico com o esporte, reconhecendo-o como fenômeno sócio-cultural, essas abordagens traduzem o ensino do esporte no âmbito da metodologia por meio de *capacidades táticas*, *especificidades técnicas*, *habilidades básicas*, tendo como referência o *movimento humano*, *a motricidade*, *a aprendizagem motora* e *o jogar*.

Oliveira (2018) faz a crítica às abordagens deste campo por compreender que estas tratam o esporte dentro de um "mundo esportivo" sem considerá-lo como um fenômeno social determinado pela dinâmica social. Nas suas palavras:

[...] além [de] reforçarmos [sic] a fragmentação, ainda podemos chegar a conclusões, equivocadas e idealistas, de que estas questões se resolvem dentro de um pretenso e fechado “mundo esportivo”, algo que é típico de concepções idealistas de esporte que trazem em seu cerne “valores éticos e morais”, como se fossem estes “bons” elementos (inerentes ao esporte) que lutam para não serem “corrompidos” pela sociedade “má”. (p.90)

Além das citadas acima, Oliveira (2018) identifica essas questões nas publicações de Barroso e Darido (2009) e na proposta da Educação pelo esporte do instituto Ayrton Senna (VARIOS..., 2004). Para ele, o que há

Em comum a todas estas formas, além da perspectiva do objeto da educação física circunscrito à aprendizagem motora ou desenvolvimento motor, está o seu caráter pedagógico calçado pelos pilares educacionais da Unesco, ou como diz Duarte (2001), as pedagogias do aprender a aprender, e uma concepção de jogo como suporte da atividade esportiva completamente diferente da nossa, já que se pauta neste como algo “natural” e inerente ao ser humano, ou seja, por uma perspectiva naturalizante e biologizante. (p.90-91)

Já Silva (2009) afirma que a diferença fundamental entre uma perspectiva construtivista e uma marxista decorre, respectivamente, no fato de que a primeira adota uma concepção de homem “naturalizado, a-histórico, alienado” (p.3, paginação nossa). Já a segunda adota uma concepção de homem “como ser histórico, constituído pela apropriação da cultura socialmente produzida” (p.3, paginação nossa). Assim,

o que torna antagônicas uma concepção construtivista de uma concepção marxista de formação humana escolarizada é um conjunto de constatações de ordem teórica e ético-política. [...] A primeira de tais constatações diz respeito às teorias de conhecimentos que as sustentam, o construtivismo flerta claramente com pressupostos positivistas e idealistas de formação humana de caráter biológico-naturalizante, já a construção de uma pedagogia socialista toma explicitamente o materialismo histórico dialético como referência, a vertente teórica de corte vigotskiano é um exemplo, na qual se destaca a dimensão da cultura social e historicamente construída como a segunda natureza do homem. A segunda, é que o construtivismo compreende as relações sociais como a expressão da relação do indivíduo e o objeto desencarnados da história e intervenção humana, já uma pedagogia marxista compreende a formação humana como resultado das relações sociais como processo histórico de modificação do homem e da natureza “onde o homem não só cria, produz bens, como cria também, ao produzi-los, novas necessidades, em nenhuma medida naturais. Dessa forma, a vida humana, naquilo que ela contém de humano, consiste numa forma artificial, antinatural, portanto histórica, de existência. [...]A terceira diz respeito à dimensão ético-política, ou seja, no construtivismo estão dadas as condições de formação humana alienada desejável para a manutenção de uma organização social, deletéria, dinamizadora de processos de exploração e desumanização jamais vistos na história da humanidade, já uma pedagogia marxista se insere nas lutas pela superação de tal estado de coisas, [...] (p.04, paginação nossa)

Já a *abordagem da promoção da saúde* (GUEDES, GUEDES, 1993), no que diz respeito à categoria concepção de formação (educação), está vinculada a uma concepção unilateral “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” (SILVA, 2011, p.62). Para ela, a função social da Educação Física é “preparar os educandos para um estilo de vida permanentemente ativo em que as atividades motoras relacionadas com a saúde passam a ser parte integrante do seu cotidiano ao longo de toda vida” (p.62). Dessa forma, toma como objeto de estudo e ensino a aptidão física voltada a saúde (p.62). Quanto à categoria projeto histórico, assim como as abordagens anteriores, esta não explicita qual projeto histórico defende. Assim, “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” (p.62)

Fernandes (2010) reforça as nossas análises quando, ao tratar do papel político dos intelectuais, afirma que num mundo dividido em dominantes e dominados, não tomar partido, ou seja não se posicionar diante da realidade complexa e contraditória, significa se posicionar ao lado do dominante. Em suas palavras:

O que fica, como papel crítico e negador da ordem para o intelectual, se ele se acomoda sem “boa” ou “má” crise de consciência? Ou se ele se comporta como se o mister intelectual fosse indiferente às transformações do mundo e da cultura? Não estava cuidando de casos concretos ou de experiências individuais. E, de fato, se a exceção pode invalidar um princípio, a exceção também confirma a regra. E era isto que tinha de ser posto a nu. A omissão, na área vital da produção do pensamento, é a pior das fugas. E, como já pregava o clássico Vieira, pecar por omissão é o pior dos pecados. *O que esperar de uma sociedade ou de uma civilização nas quais os intelectuais assistem impassíveis à brutalização do homem, enquanto desfrutam, com ou sem requinte mas sempre com afínco, o seu “nível de vida” e os seus grandes ou pequenos privilégios?* (p.117-118, grifos nossos)

Fica claro para nós que o posicionamento perante a realidade é uma questão de interesse de classe. Isso nos exige compreender o lugar que a classe dominante ocupa neste cenário e quais são os seus reais interesses. Ela – a classe dominante - o faz controlando interna e externamente as atividades educacionais e as funções políticas dos intelectuais, produzindo, dessa forma, intelectuais que sirvam aos seus interesses, que se resume ao controle e destruição do “homem de saber rebelde” e do “desenvolvimento do conhecimento crítico sobre a sociedade” (FERNANDES, 2010)

Dessa forma, e como contraponto a esta condição, é importante considerarmos que

No cerne do dilema político, criado pela tirania de classe e seus regimes militares autoritários, está um processo de radicalização política do intelectual “não conformista” e o engajamento revolucionário da *intelligentsia*. A superconcentração do poder político e o uso irracional da violência não deixam outra alternativa aos intelectuais envolvidos na luta por uma democracia verdadeira. A derrota da tirania de classe e a destruição de seus regimes autoritários, por quaisquer meios possíveis, converte-se em papel político primário não só dos “intelectuais” – ou do seu setor comprometido politicamente com o não conformismo, a *intelligentsia* – mas do homem comum. (p.158, grifos do autor)

No que diz respeito ao ensino do esporte, a abordagem da promoção da saúde se apresenta com maior força na perspectiva da prática esportiva como garantia de saúde, ou na expressão de senso comum “esporte é saúde” ou “esporte é qualidade de vida”. Escobar (2009) faz a crítica a esta abordagem afirmando que nesta há “prevalência do discurso sobre a prática e a falta de aderência ao real” (p.2, paginação nossa), pois estas afirmam ser o esporte “um sistema ordenado de práticas corporais que envolve atividades de competição institucionalmente regulamentada e que se fundamenta na superação de competidores ou de marcas ou resultados anteriores estabelecidos pelo próprio esportista” (p.2, paginação nossa), sendo estas “fruto de pura especulação, pois determinam regras e objetivos para uma dada forma de prática esportiva descolada do movimento real do esporte” (p.2, paginação nossa). Nas suas palavras:

Na literatura mais corrente, “aptidão física”, quando relacionada ao desempenho atlético, é vista como os “atributos biológicos necessários exclusivamente à prática mais eficiente dos esportes ou como o “conjunto de atributos que se possui ou que se pode alcançar em relação à capacidade de realizar esforços físicos. Quando a aptidão física é relacionada à saúde, passa a ser definida como “atributos biológicos que oferecem alguma proteção ao aparecimento e ao desenvolvimento de distúrbios orgânicos induzidos pelo estilo de vida sedentário”. Esses conceitos relacionam diretamente a aptidão física com as leis biológicas e ignoram as determinações sócio-históricas. [...] A “qualidade de vida” deve ser abordada como o produto de uma contradição permanente que ocorre entre processos que podem ser chamados “destrutivos” e aqueles que podem ser qualificados de “protetores” ou benéficos, tanto no âmbito do trabalho, da vida familiar e de consumo, como no das relações com o meio ambiente e as características dos padrões culturais e organizativos. Ela é produto das relações sociais em que se desenvolve a vida dessa população e do desenvolvimento da contradição entre o que lesa ou destrói os membros de uma população concreta e aquilo que beneficia ou protege. Tendo como pano de fundo as relações de classe, cresce e se consolida a luta pela equidade e os processos de democratização global

numa sociedade que operam determinantes para a elevação da qualidade de vida e, conseqüentemente, melhoram as opções de saúde (BREILH, 1996). (p.3, paginação nossa).

Kunz (2007) também problematiza essas questões ao tratar do debate sobre a saúde na Educação Física e revelar os reais interesses da famigerada qualidade de vida sem considerar fatores como lucro, exploração e mercadorização da vida e da produção humana. Tal condição afeta em especial o esporte, que na direção da defesa do "esporte é saúde" e "esporte é qualidade de vida", segue ocultando seus reais interesses.

O esporte e o “movimentar-se” do ser humano na forma de ginástica, especialmente nas academias, são vistos, como nunca antes, como uma atividade de máxima importância para a vida das pessoas. Quem não se movimenta morre cedo, diz o ditado. A mídia, inclusive, trata muito bem de divulgar e promover este entendimento. E como tudo neste mundo ganha significado social pela aceitação popular, principalmente depois de alcançar um grande destaque na mídia, ganha também a atenção do comércio, dos negócios. Foi assim, que primeiro se valorizou o esporte. O esporte como uma prática saudável, como um excelente agente de socialização e até de educação, especialmente para jovens. Até virar uma mercadoria das mais valorizadas no mundo inteiro. Atualmente o comércio de atividades que envolvem o movimento humano já transcendeu ao próprio esporte e se expande dia a dia. Desde as academias até os esportes radicais, tudo virou assunto de comércio. E para que um comércio gere realmente lucros, há a necessidade de se divulgar valores, efeitos e maravilhas que podem ser alcançados com o produto que vende. No caso, o produto é o movimento humano. Esta venda tem alcançado êxito não apenas pela propaganda que promete o milagre do embelezamento corporal e da saúde, mas, também, porque nossa civilização atual se tornou excessivamente tecnologicizada. Existem cada vez mais instrumentos tecnológicos que facilitam nossa vida e, especialmente, as atividades que em outros tempos exigiriam esforço físico. Com isso, então, a população movimenta-se cada vez menos e, aliado a uma alimentação cada vez mais calórica, faz surgir o sedentário. Sedentário não é a pessoa que tem apenas excesso de peso, mas, sim, aquela que precisa de alguém ou de alguma instituição organizada para levá-la a se-movimentar. Muitas vezes não consegue mais, por sua própria vontade e condição social, encontrar uma forma de se movimentar de modo espontâneo e prazeroso. É com eles que o comércio do movimento humano e a mídia mais se ocupam. Estes, aliás, se apresentam como a maior justificativa atualmente para levar o maior número de pessoas a se movimentar de acordo com os padrões e valores socialmente aceitos, quais sejam: o esporte de competição e as atividades das modernas academias. Assim, o movimento humano passa a ser, cada vez mais, algo que precisa ser imitado e repetido. Imitam-se gestos idealizados por outros e se repete até a exaustão para que com isto se alcance o almejado efeito da modelagem corporal ou, então, o êxito esportivo. (p.173-174)

Compreendemos que a crítica feita por Kunz (2007) ao debate sobre a saúde na Educação Física é acertada. Ao captar, numa breve análise, assim como o próprio autor

afirma no texto, os interesses que circundam este debate, este autor explicita os reais objetivos deste debate na escola. Sua análise segue em acordo com as discussões feitas por Silva (2011) e Escobar (2009), com as quais temos acordo.

A *abordagem crítico-emancipatória* (KUNZ, 2004a; 2004b) defende, no que tange a concepção de formação (educação), assim como as anteriores, uma perspectiva unilateral, “uma vez que restringe a educação apenas à formação da consciência dos homens” (SILVA, 2011, p.63). Assim, a Educação Física tem como função social

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. (SILVA, 2011, p.63)

Portanto, seu objeto de estudo passa a ser o movimento humano, ou a cultura corporal de movimento, que promova o “desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência social e a competência objetiva” (p.63). No que diz respeito ao projeto histórico, não faz referência explícita sobre qual projeto defende. Ainda assim, conforme Silva (2011), ela compreende que “a estrutura social tem caráter decisivo sobre o destino do ser humano” (p.63) e que “mudanças concretas realmente só podem acontecer concomitantemente com o conjunto de mudanças na estrutura sócio-político-econômica” (p.63).

Esta abordagem é uma das poucas que se debruça diretamente sobre o ensino do esporte na Educação Física escolar, mas abordando-o a partir do se-movimentar como objeto de estudo na Educação Física. Para formular esta abordagem, fruto de experiências e pesquisas desenvolvidas pelo próprio autor, Kunz (2004b) toma como referência a didática comunicativa de Jurgen Habermas para propor uma transformação didática do esporte na Educação Física escolar. Para ele,

Em lugar de ensinar os esportes na Educação Física Escolar pelos simples desenvolvimento de habilidades e técnicas do esporte, numa concepção crítico-emancipatória, deverão ser incluídos conteúdos de caráter teórico-prático que além de tornar o fenômeno esportivo transparente, permite aos alunos melhor organizar a sua realidade de esporte, movimentos e jogos de acordo com as suas possibilidades e necessidades. Isso implica que no ensino além do *trabalho* produtivo de treinar habilidades e técnicas – que nunca deixam de ser importantes – devem ser considerados dois outros aspectos que, em muitas instâncias, são mais importantes. Trata-se da *interação social* que acontece em todo o processo coletivo de ensinar e aprender, mas que deve ser tematizada enquanto objetivo educacional que valoriza o trabalho coletivo de forma responsável, cooperativa e participativa. E quando este processo se desenvolve sob a orientação de uma didática comunicativa, o outro aspecto importante a ser considerado é a própria *linguagem*. Na Educação Física a tematização

da linguagem, enquanto categoria de ensino, ganha importância maior, pois não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o “ser corporal” do sujeito se torna linguagem, a linguagem do “se-movimentar” enquanto diálogo com o mundo. (p.36-37, grifos do autor)

Nessa direção, Kunz (2004b) adota o que ele denomina de conceito amplo de esporte, compreendendo-o enquanto “fenômeno sociocultural e histórico” (p.67) que na Educação Física tem como objeto de ensino “não apenas o desenvolvimento das ações do esporte, mas propiciar a compreensão crítica das diferentes formas de encenação esportiva, os seus interesses e os seus problemas vinculados ao contexto sociopolítico” (p.73). Essas formas de encenação remetem ao

- a) o sujeito, ao ator ou atores, da encenação esportiva; de acordo com as suas vivências e experiências de corpo e movimento;
- b) o mundo do movimento e dos esportes que pela encenação precisa ser criticamente compreendido;
- c) as diferentes modalidades de encenações do esporte no sentido histórico e sociocultural;
- d) o sentido/significado como determinação normativa, que indicam as “pretensões de validade” para cada encenação esportiva. (p.74)

Dessa forma, um ensino crítico-emancipatório pretende:

- 1) evidenciar e esclarecer o problema básico na encenação do esporte;
- 2) destacar a importância das situações de encenação e seu significado individual e coletivo;
- 3) favorecer a responsabilidade individual e coletiva no processo de encenação do esporte;
- 4) aceitar diferentes soluções para diferentes situações de encenação;
- 5) orientar-se nas vivências e experiências subjetivas dos participantes, para problematizar sempre novas situações. (p.74)

Cientes da grande contribuição dada por Kunz no que diz respeito a defesa da presença da Educação Física na escola e do ensino do esporte como conteúdo desta, com as quais temos pleno acordo, ressaltamos uma das principais críticas feitas por Silva (2011) e, recuperada por nós, quanto a defesa do se-movimentar como objeto da educação física. Para ele, Kunz concentra os esforços da Educação Física escolar no sujeito (ou ator, como ele mesmo denomina) do processo de aprendizagem, deixando em segundo plano qualquer perspectiva de transformação radical do mundo no qual este sujeito vive, mundo este regido por uma sociedade de classes. Cabe a esta abordagem, assim como a promoção da saúde, os acertados apontamentos de Fernandes (2010) sobre o papel político dos intelectuais.

Silva (2009) também levanta essa questão ao fazer a crítica à abordagem crítico-emancipatória:

Parece-me que é justamente a apresentação/inserção desse conjunto de elementos característicos da abordagem crítico-emancipatória (mundo vivido, trabalho, interação, linguagem, competências – objetiva, social e comunicativa -, se-movimentar entre outros) descolada das relações sociais de produção da vida cotidiana que prende – o que pese toda a sua coerência teórica e categorial – em uma armadilha intransponível, a abordagem em questão. O que será o mundo vivido da crítico-emancipatória, senão o mundo do capital? Será a comunicação uma não-mercadoria? Será mesmo possível uma livre comunicação nas nossas experiências, mesmo considerando os espaços escolares e a autonomia relativa do professor nesses espaços? (p.5, paginação nossa)

Por fim, a abordagem *crítico-superadora* (COLETIVO DE AUTORES, 1992) se alinha, no que tange a concepção e formação (educação) orientada à omnilateralidade, “perspectiva de formação humana que já aparece entrelaçada com o próprio objeto de estudo da Educação Física, a cultura corporal, que é uma parte da cultura do homem” (SILVA, 2011, p.63). Dessa forma, a função social da Educação Física na escola 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, malabarismos, 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, 1992, p.38)

Utilizamos acima uma citação direta do Coletivo de Autores (1992) a fim de sermos fidedignos aos seus escritos na obra de referência. Mas é muito importante aqui fazer a crítica a esta passagem, em especial no que diz respeito a função da Educação Física – desenvolver uma reflexão pedagógica sobre a cultura corporal como “expressão corporal como linguagem social e historicamente construída”. Na direção da crítica que supera por inclusão estas questões, e com a qual concordamos, recorreremos mais uma vez a Escobar (2012)¹⁰⁹:

O estudo da Educação Física visa apreender a expressão corporal como linguagem. Não!!! Isso é um erro, um erro. Porque nós estávamos ainda um pouco impregnados da visão vinda do idealismo de Kant e do pensamento alemão sobre as atividades corporais. Creio que de certa forma fomos impregnados dessas ideias e caímos na cilada das “linguagens” achando que as atividades corporais – jogos e outras – efetivamente seriam uma linguagem corporal. Foi depois que nos demos conta de que não havia nada de expressão corporal nas atividades dessa área de cultura, porque se você olha para o jogo, quem joga, o jogador,

¹⁰⁹ ESCOBAR, M. O. *Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão*. In: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012, p.121-133.

não está expressando nada, ele não está transmitindo nada para fora, porque está construindo algo que está simultaneamente consumindo. O jogo o está envolvendo, preocupando-o pela própria subjetividade da atividade e de seu objetivo implícito. Quer dizer, é ele, o jogador, que ao mesmo tempo produz e está consumindo aquilo que ele está produzindo. E nós não tínhamos atentado para isso. Não tenham medo de Marx. Marx é tão questionado e criticado porque ele colocou em xeque as concepções filosóficas do mundo inteiro. Até agora o valor dessas concepções não tem sido derrubado. (p.129-130)

Quanto ao projeto histórico, esta não define de forma explícita qual projeto defende na obra de referência (COLETIVO DE AUTORES, 1992), mas “já apontava com muita clareza a necessidade histórica de superação do capitalismo, onde através do desenvolvimento da reflexão do aluno, busca contribuir para o desenvolvimento da identidade de classe” (SILVA, 2011, p.64). Além disso, esta deixa clara a necessidade de “engajamento na luta pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular” (p.64), vinculando-se aos interesses da classe trabalhadora. Ainda conforme Silva (2011), é importante destacar que a defesa do projeto histórico socialista passa a ser explicitada em publicações posteriores ao Coletivo de Autores. Isso fica claro em Escobar (2012) ao afirmar que

O que chamamos de “projeto histórico”? Recebe esse nome 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. [...] O que nós fazemos agora, radicalmente, é defender o projeto histórico socialista. Vou explicar o que nós chamamos de projeto histórico socialista. [...] Para nós, 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. [...] Pensar um projeto histórico socialista, com auxílio das referências do materialismo histórico dialético nos permite abordar a Educação Física numa outra perspectiva (p.126-127)

Um elemento que consideramos importante neste debate é o conceito de cultura corporal defendido pela abordagem crítico-superadora. Para uma das autoras da obra, à época este conceito não foi devidamente explicitado porque não foi utilizada de forma radical a categoria *trabalho*. Nas suas palavras:

Na época em que escrevemos o livro nós não radicalizamos esse conceito, nem o esclarecemos o suficiente. Por que não o deixamos claro? Porque nós não utilizamos exaustivamente, com clareza, com rigor, a categoria trabalho, quer dizer, do que significa o trabalho como atividade humana. O homem constrói e transforma o mundo a partir do trabalho. A categoria atividade humana, chamada categoria porque é uma explicação do que o homem faz, indica que o homem não se move,

não se mexe à 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 ele realiza, e que podem ser vistas de fora, não podem ser reduzidas à simples repetição de movimentos de flexão, extensão, torção, adução, abdução e outras, porque a atividade humana é um complexo de ação, pensamento e emoção desencadeado por objetivos que não se colocam de fora. (ESCOBAR, 2012, p.128)

No que diz respeito ao esporte, a abordagem crítico-superadora o reconhece “como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.69-70), devendo ser compreendido em suas variadas dimensões. Ele está subordinado aos códigos e significados da sociedade capitalista por meio da exigência no currículo escolar dos pilares do alto rendimento esportivo - máximo rendimento atlético, comparação de rendimentos com o fim de sobrepujar o outro com quem pratica, regulamentação rígida e racionalização dos meios e técnicas (p.70).

Portanto, para esta abordagem, é preciso “questionar suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria” (p.70). Isso significa que

Na escola, é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz “a dois”, e de que é diferente jogar “com” o companheiro e jogar “contra” o adversário. Para o programa de esporte se apresenta a exigência de “desmistificá-lo” através da oferta, na escola, do conhecimento que permita aos alunos criticá-lo dentro de um determinado contexto socioeconômico-político-cultural. Esse conhecimento deve promover, também, a compreensão de que a prática esportiva deve ter o significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do esporte. O programa deve abarcar desde os jogos que possuem regras implícitas até aqueles institucionalizados por regras específicas, sendo necessário que o seu ensino não se esgote nos gestos técnicos. Colocar um limite para o ensino dos gestos técnicos, contudo, não significa retirá-los das aulas de Educação Física na escola, pois acredita-se que, para dizer que o aluno possui “conhecimento” de determinados jogos que foram esportivizados, não é suficiente que ele domine os seus gestos técnicos. (p.70-71)

Dessa forma, é necessário analisar o fenômeno esporte em diferentes aspectos. Ao tratar do futebol, o Coletivo de Autores (2012) apresenta essas dimensões que podem ser generalizadas às demais manifestações esportivas, a saber:

- a) o futebol enquanto jogo com suas normas, regras e exigências físicas, técnicas e táticas;
- b) o futebol enquanto espetáculo esportivo;
- c) o futebol enquanto processo de trabalho que se diversifica e gera mercados específicos de atuação profissional;
- d) o futebol enquanto jogo popularmente praticado;
- e) o futebol enquanto fenômeno cultural que inebria milhões e milhões de pessoas em todo o mundo e, em especial, no Brasil. (p.71)

Como conclusão, Silva (2011) afirma que seus estudos demonstraram que é a perspectiva da formação unilateral que orienta a direção do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas públicas brasileiras. Na Educação Física, isso significa 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 de formação unilateral (fragmentada), enquanto a concepção de formação que orienta o processo de formação da futuras gerações no interior das escolas brasileiras”. (p.65)

Concordamos com tal afirmação de Silva (2011) baseando-nos em Taffarel (2009) quando afirma que prevalecem no Brasil “teorias reacionárias, anti-revolucionárias, que mantêm a internalização da alienação humana” (p.1, numeração nossa). Para a autora, isso decorre:

- a) da separação da teoria da prática política, da teoria com a práxis; b) do silêncio da teoria sobre: - as leis econômicas do funcionamento do capitalismo como um modo de produção da vida em franca decomposição, degeneração, destruição; - sobre a máquina política do estado burguês, e; - sobre a estratégia da luta de classes necessária para derrubá-la; c) deslocamento do eixo gravitacional da filosofia materialista dialética, para “giros” idealistas, que subsidiam estudos da superestrutura, com a consequente “academização” e a fixação de intelectuais institucionais em retirada; d) a adesão acrítica ao projeto de mundialização da educação subsidiado por teorias pós-modernas; e) o total abandono do materialismo dialético e histórico como lógica e teoria do conhecimento para orientar o currículo; f) a falência do projeto revolucionário democrático. (p.1, numeração nossa)

Essas teorias, ainda que travestidas de democráticas, plurais, dentre tantos outros termos utilizados, elas seguem reforçando uma perspectiva de classe e de sociedade alinhadas com o capitalismo, formando sujeitos incapazes de enxergar e transformar a si e a realidade que os cerca.

Ao fazer a crítica a essas abordagens, buscamos superar por inclusão as suas contradições, não as negar, de forma a contribuir com a construção de uma abordagem

que efetivamente esteja alinhada com os interesses da classe trabalhadora. Faremos tal exercício demonstrativo das nossas afirmações com maior profundidade no tópico seguinte. Mas já anunciamos aqui que um elemento fundamental desta superação é não desconsiderar que o movimento ou as melhorias das condições e aptidões físicas não devem ser excluídas no trato com o esporte, ou com qualquer outro fenômeno da cultura corporal. O Coletivo de Autores (1992) já apresentava essa questão em sua obra de referência quando, ao tratar do programa da Educação Física, afirma que colocar um limite nos gestos técnicos não significa retirá-los da escola, mas compreender que eles são parte e não representam a totalidade dos conteúdos a serem trabalhados na Educação Física escolar, de forma que seu grau de importância só pode ser determinado na íntima relação com o todo e o lugar que ocupam na formação dos conceitos.

Reconhecemos, portanto, que a abordagem crítico-superadora é a que apresenta mais elementos que contribuem para o trabalho pedagógico transformador no chão da escola. Isso não significa que esta não tenha questões a serem melhor explicadas e por vezes corrigidas, assim como afirmou Escobar (2012) na entrevista dada a segunda edição da obra, mas que ela, dentre todas as outras sistematizações teóricas, foi a que conseguiu acumular elementos que nos permitem *explicar mais e melhor* a realidade por meio do *trato com o conhecimento* esporte na Educação Física escolar, de forma a legitimar tanto o conteúdo quando a área de conhecimento no currículo escolar. Este é um movimento *a la contra*, pois vai na contramão das políticas educacionais implementadas em nosso país, assim como afirmamos no tópico 2 desta tese.

É nessa direção que seguimos afirmando a abordagem crítico-superadora como aquela que, na Educação Física, contribui de forma mais avançada no trato com o esporte na escola. Esta abordagem se propõe, desde o seu nascedouro em um conjunto de experiências desenvolvidas na escola básica, a superar por inclusão as contradições apresentadas no *trabalho educativo* desenvolvido pela Educação Física. Ela – a abordagem –, pois, nos permite compreender e ensinar mais e melhor o conjunto de conhecimentos reconhecidos como clássicos na Educação Física, onde está incluso o esporte. Para tanto, torna-se fundamental tratá-lo a partir de uma concepção contra-hegemônica, a fim de materializar aquilo que esta abordagem se propõe a fazer: contribuir com a formação do filhos e filhas da classe trabalhadora, de forma que estes sejam capazes de constatar, interpretar, compreender, explicar e transformar a realidade complexa e contraditória (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.30) por meio do domínio dos conhecimentos clássicos reconhecidos no universo da cultura corporal.

Assim, nossa concepção assenta-se no esporte enquanto prática social, manifestação da cultura corporal cuja gênese localiza esta atividade como possibilidade ulterior do jogo, e cuja principal característica que o distingue das demais manifestações da cultura corporal encontra-se expressa na contradição agonístico/lúdico, que representa os pólos da competição/superação e do gozo estético, em busca do atendimento a certas necessidades humanas, o que ocorre simultaneamente durante a prática esportiva. Na esfera esportiva também entendemos que esta contradição desdobra-se nas práticas específicas entre os elementos do treino – ex. na busca da performance – e da prática livre – ex. buscando a fruição. Para melhor lidarmos com esta proposição, entendemos como importante a apropriação de três eixos que regulam a atividade esportiva, e que serão abordados na segunda parte desta tese – referente ao trato com o conhecimento e que também apresentam relação com os ciclos de escolarização – que são *as regras, o instrumento, e a organização da atividade esportiva*. (OLIVEIRA, 2018, p.69-70, grifos do autor)

É nessa direção que reconhecemos os esforços teóricos já desenvolvidos por Martins (2013), Gama (2015), Melo (2017), Oliveira (2018), Galvão, Martins e Lavoura (2019) e Lavoura, Santos Junior e Melo (2021), referências que ancoram a nossa tese e que serviram de base para as nossas formulações. Trataremos das suas contribuições para o ensino do esporte na Educação Física escolar no próximo capítulo.

4. ENSINO DO ESPORTE A PARTIR DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

Para tratar o esporte a partir de uma concepção contra-hegemônica (OLIVEIRA, 2018), assim como vimos afirmando ao longo da tese, é necessário que compreendamos o que este fenômeno é - portanto, compreender sua gênese e desenvolvimento, estrutura e dinâmica – e, de que forma é possível tratá-lo pedagogicamente na Educação Física escolar.

Neste tópico trataremos da gênese e desenvolvimento deste fenômeno, tomando como referência pesquisas já realizadas sobre esta questão, a exemplo de Rouyer (1977), Castellani Filho (1988), Colavolpe (2010) e Oliveira (2018) e, em seguida, trataremos dos elementos que determinam o trato com este conhecimento, articulando as contribuições da abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2012) à *triade conteúdo-forma-destinatário* (MARTINS, 2013b), tomando a primeira como referência para materialização da segunda no *trabalho educativo*.

Para tanto, é necessário que compreendamos a que estamos nos referindo quando tratamos da gênese e desenvolvimento, bem como da estrutura e dinâmica do fenômeno em tela. Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), a didática histórico-crítica tem como um de seus fundamentos¹¹⁰ a relação entre eixo e dinâmica de ensino. O eixo de ensino remete a ordenação lógica articulada e sistematizada que determina a qualidade (*o que a escola explica aos alunos*) e a amplitude (*até onde a reflexão pedagógica se realiza*) do processo de transmissão do conhecimento (p.147). Esse movimento se dá por sucessivas aproximações ao longo de todo o processo de escolarização que, para a didática histórico-crítica, se materializa nos ciclos de escolarização, uma das contribuições da abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992). O eixo de ensino apresenta duas

¹¹⁰Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2020), os fundamentos da didática histórico-crítica possibilitam "[...] a reorganização da didática sob a coerente base teórica da pedagogia histórico-crítica, sobretudo quanto à sua caracterização de mediação no seio da prática social global e de sua propositura metodológica edificada no materialismo histórico-dialético." (p.3). Eles foram organizados da seguinte forma: 1) a didática histórico-crítica caracteriza-se por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada; 2) uma didática histórico-crítica assume a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico; 3) a didática histórico-crítica exige professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos; 4) a didática histórico-crítica é determinada por uma concepção ampliada de *eixo* e de *dinâmica* do ensino pautada na lógica dialética, e 5) a didática histórico-crítica reconhece o ensino e aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019). Neste tópico daremos ênfase ao fundamento 4) por compreender que os demais já foram abordados ao longo de todo o texto.

dimensões, que remetem a *estrutura e dinâmica* do objeto de conhecimento, denominado eixo sincrônico, e a sua *gênese e desenvolvimento*, denominado de eixo diacrônico.

Já a dinâmica de ensino refere-se ao conjunto dos três elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem, que são o *trato com o conhecimento*, a *organização escolar* e a *normatização escolar*. O *trato com o conhecimento* expressa a seleção, organização e sistematização do conhecimento, determinados por princípios curriculares de seleção dos conteúdos de ensino e metodológicos para o *trato com o conhecimento*. A organização escolar refere-se às condições espaço-temporais de ensino e aprendizagem (organização da escola em anos, horários, bem como a estrutura disponível para realização do *trabalho educativo*, como laboratórios, salas e espaços para a realização de atividades da cultura corporal). Já a normatização escolar refere-se ao sistema de normas e orientações que regulamentam o *trabalho educativo*.

Ambos, eixo e dinâmica de ensino, alicerçam o método pedagógico histórico-crítico, que tem como referência a prática social refletida por meio da problematização, da instrumentalização e da catarse num movimento de sucessivas aproximações aos fenômenos e objetos. Esses são compreendidos como momentos que, de forma articulada, guardam em seu interior a relação entre singularidade, universalidade e particularidade dos fenômenos da realidade concreta.

Em suma, consideramos que os referidos passos superam em muito uma sequenciação didática, balizando metodologicamente a análise das funções sociais da educação escolar, da formação de professores, da proposição de projetos político-pedagógicos e, também, dos aspectos didáticos da prática docente. (MARTINS, 2013, p.293)

No que tange o *trabalho educativo* na Educação Física escolar, Castellani Filho (1998) nos traz uma reflexão importante sobre o conhecimento que deve ser tratado pela Educação Física na escola quando afirma que

O que defendemos é a ampliação desse acervo [a cultura corporal], motivado pelo entendimento da imperiosa necessidade e importância de nos instrumentalizarmos para podermos vir a tratar o esporte - e, no caso que nos serviu de exemplo, o futebol - como *prática social*, redefinindo, assim, o universo daquilo que compreendemos deva ser reconhecido na área como passível de ser conhecido por seus especialistas. (p.51, grifos do autor)

Quanto ao *trato com o conhecimento* esporte, Oliveira (2018) afirma que

Defendemos que o esporte tem lugar na escola, que é o local do saber científico, sistematizado, exatamente pela possibilidade que ele apresenta de explicar o mundo concreto, real, e neste processo contribuir, tanto para

o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, quanto para a compreensão de que a realidade não é estática e nem impossível de mudar, mas encontra-se em constante movimento e contradição. O esporte é um fenômeno humano que está na realidade entrelaçado em todas as formas citadas anteriormente e em muitas outras formas mais, entretanto, nenhuma delas, por si só, justifica o ensino do esporte na escola, nem muito menos qualquer abordagem pedagógica do esporte, se este continua dissociado dos objetivos educacionais mais gerais que são essenciais à formação humana em suas melhores possibilidades. (p.108-109)

Dessa forma, para tratarmos o esporte enquanto prática social como um saber escolar que guarda conteúdos de ensino que devem ser selecionados, organizados e sistematizados no *trabalho educativo* desenvolvido na Educação Física escolar, assim como afirmam os autores com os quais dialogamos acima, e tomando como referência as contribuições da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural e da abordagem crítico-superadora, trataremos no subtópico seguinte dos eixos e dinâmica de ensino - sua gênese e desenvolvimento (eixo diacrônico) bem como sua estrutura e dinâmica (eixo sincrônico) - que nos permitem pensar o *trato com o conhecimento* esporte em sua forma clássica e científica.

4.1. ELEMENTOS ACERCA DOS EIXOS DE ENSINO DO FENÔMENO ESPORTE: SUA GÊNESE, DESENVOLVIMENTO, ESTRUTURA E DINÂMICA

Trataremos a seguir dos elementos que constituem o eixo e a dinâmica de ensino do esporte na Educação Física escolar. Vale destacar que aqui dividimos as suas explicações apenas por uma questão didática. Na prática social, o fenômeno não pode ser pensado sob a lógica fragmentada do conhecimento, o que vai de encontro à lógica dialética defendida pelas teorias que fundamentam esta pesquisa, lógica esta que busca compreender a realidade em sua totalidade e dinâmica. Para tanto, é fundamental que conheçamos o fenômeno em sua totalidade para ensiná-lo, o que significa compreendê-lo como um fenômeno que na escola deve ter seus conteúdos de ensino selecionados, organizados e sistematizados considerando o eixo e dinâmica de ensino. Isso não significa conhecer todos os elementos que compõem o fenômeno, o que não é possível nem na escola capitalista nem numa escola socialista. É necessário, para o bom ensino, que dominemos os seus *fundamentos*, o que aqui identificamos como sendo os elementos constitutivos do que a didática histórico-crítica denominou de eixos de ensino (gênese, desenvolvimento, estrutura e dinâmica), e os seus *procedimentos teórico-metodológicos*,

identificados aqui como a dinâmica de ensino (*trato com o conhecimento*, organização e normatização escolar).

A gênese do esporte, assim como de todas as produções humanas, confunde-se com a história da humanidade. Por meio da categoria *trabalho*, entendida como atividade humana que expressa a relação processual, intencional, planejada e de mútua transformação entre o homem e a natureza e que tem por finalidade a satisfação de um conjunto de necessidades de primeira e segunda ordens (MÁRKUS, 2015), nos é possível constatar que toda atividade humana, e nesta inclui-se a atividade esportiva, tem a sua gênese e desenvolvimento nesta relação.

Mas não é suficiente constatá-la; é preciso compreender quais motivações levam o gênero humano a criar e recriar historicamente o esporte enquanto prática social – com quais finalidades e sob quais significações sociais. Assim, para compreensão do esporte na atualidade, torna-se necessário captar os elementos históricos que constituem o seu movimento na realidade, a fim de que possamos compreender e desnudar as suas relações e determinações mais simples.

Vale destacar que compreendemos a história como o movimento de um fenômeno ou objeto determinado pelas relações que o atravessam. Não adotamos aqui a concepção reducionista de história, como uma apresentação cronológica de fatos e momentos sem qualquer articulação. A história, na acepção marxista, é expressão das determinações presentes nas relações que o gênero humano vai estabelecendo com os fenômenos e objetos, e que ocorrem sob determinadas condições. A tratamos, portanto, como uma categoria fundamental neste debate, assim como nos orienta o materialismo histórico-dialético, pois ela contribui para desnudar as relações que são fundamentais para a compreensão da totalidade de qualquer fenômeno e que não estão visíveis à primeira vista. Além disso, ela contribui para desvelar a disputa entre classes que se manifesta sob determinadas leis em cada momento histórico, permitindo assim que compreendamos seus interesses e contradições, algo também fundamental para estudo no campo marxista.

Rouyer (1977) contribuiu para desvelar os significados humanos do esporte e da Educação Física na história. Ao tratar das origens do esporte nas classes dirigentes da Grécia antiga, o autor afirma que

As atividades das classes dirigentes têm diversas formas desde um rico trabalho intelectual e de organização até actividades que poderemos reagrupar, por comodidade, sob o termo de repouso. Para os homens livres que desprezam o trabalho manual, apenas estas atividades têm valor. Tais as condições históricas do repouso, do desporto e da educação física na Grécia antiga. Desenrolando-se a sua história durante cerca de

catorze séculos, as realidades de que falávamos vão sofrer profundas modificações. O que chamaremos desporto antigo tem uma origem guerreira e aristocrática. No tempo da Grécia heróica, descrita por Homero, a *élite* das tribos guerreiras praticava dança e diversos jogos físicos. O cavaleiro é formado no culto da luta e do herói, é o agonístico. O objetivo social é a preparação para a guerra. Na cidade espartana, estável e organizada, a actividade atlética e desportiva é ao mesmo tempo a consequência desta tradição cavalheiresca e de uma actividade que tem o seu valor próprio para a classe dirigente. Estas práticas estão também ligadas às festas tradicionais e religiosas. O seu valor de desenvolvimento, o seu carácter de actividades não imediatamente úteis são evidenciados pelos fatos ulteriores: na época da decadência espartana, quando as necessidades militares são imperativas, esta actividade desportiva de repouso, como aliás a actividade artística, é afastada em proveito de um treino guerreiro aliado a uma estreita disciplina colectiva. (p.162-163, grifos do autor)

Gama Rolland (2017), ao tratar das actividades físicas no período egípcio, afirma que ainda que não sejam localizados os conceitos esporte e jogo no período antigo tal qual conhecemos hoje, não é possível inferir que os povos egípcios não realizaram práticas que possam ser consideradas esportivas e de jogos (p.7-8). A autora resgata um conjunto de actividades que já ocorriam neste período, como corridas, lutas, atletismo (corridas e saltos), esportes aquáticos e artes marciais. Por meio da iconografia, de estudos arqueológicos e documentos escritos, a autora localiza o que seriam à época os motivos para realização dessas actividades.

Não sabemos ao certo os significados das práticas que hoje conhecemos como esportivas, já que o próprio conceito de esporte enquanto vocábulo inexistente para essa civilização. Todavia, as práticas físicas existiram e eram frequentes, como os textos e a arqueologia podem mostrar. A actividade física para os egípcios antigos parece estar relacionada tanto aos espetáculos como a um treino militar, no que concerne à luta, por exemplo; da mesma maneira, aspectos religiosos e alimentares permeiam a caça, assim como o poder do faraó e sua vitalidade em combater o caos inerente ao mundo selvagem. Assim, a actividade “esportiva” no Egito antigo teria ultrapassado os limites de uma acção física, permeando diversos níveis de compreensão, até o religioso, sendo uma representação do combate entre a ordem, *maât*, e o caos, *isefet*. (p.18, grifos nossos)

Manacorda (2002) também traz algumas contribuições que nos permitem corroborar com as análises de Gama Rolland (2017) e Rouyer (1977). Ao se debruçar sobre a história da educação, Manacorda (2002) afirma que já havia à época um conjunto de actividades físicas no Egito antigo que contribuíram com a formação e educação dos sujeitos, o que reforça as pesquisas de Gama Rolland (2017). Aqui trazemos apenas um trecho ilustrativo:

No final desse período e no início do Novo Império (época de Ramsés ou segundo império tebano, 18a a 20a dinastias, cerca de 1552 - 1069 a.C.), alguns documentos nos informam melhor sobre o segundo aspecto da formação dos dirigentes, a preparação física em vista da guerra, até agora apenas entrevisto. Esta é a época posterior à invasão do Egito pelos misteriosos hicsos (e dos estranhos habiru, talvez os hebreus) e de sua expulsão ou êxodo, que sem dúvida exigiu do Egito um esforço militar específico. É também a época em que o Egito, seguindo o exemplo dos asiáticos e especialmente dos mesopotâmicos, moderniza as suas técnicas de guerra (carro e cavalo, arco composto, couraça de escamas metálicas) e atribui novo prestígio às virtudes militares, das quais, naturalmente, o faraó é a expressão suprema. Vimos que para os nobres, e sobretudo no palácio do faraó, existia também uma educação física, especialmente a natação. Outros documentos, principalmente icônicos, comprovam outras atividades ginástico-esportivas ou militares: o tiro com arco, a corrida, a caça às feras (especialmente ao leão, reservada ao faraó) e a pesca, praticada e concebida como "caça aquática". O conjunto dessas atividades constituía o "dogma real". (MANACORDA, 2002, p.28)

Dessa forma, concordando com Rouyer (1977), é possível afirmar que o esporte em suas origens pode ser conceituado como

[...] actividades de representações, <<de experimentação>>, actos necessários à vida, experimentação de si próprios e da vida. Estas actividades são ao mesmo tempo físicas, simbólicas, religiosas (lutas, danças, jogos), são momentos necessários à vida social e rodeiam o acto de produção, prolongam-no, preparam-no pela acção, o símbolo imaginário, o indício. Desenvolvem comunicações interindividuais, gestos, sílabas, no interior da colectividade. (p.161)

Já do ponto de vista da concepção de esporte adotada à época, o que tem relação direta com a forma com a qual compreendemos hegemonicamente o fenômeno, Rouyer (1977) constata que, o que predominou historicamente foi uma *concepção abstrata de educação física*, na qual o esporte assume o lugar de [...] actividade educativa propriamente dita, actividade para as massas, que não põe em acção senão o indivíduo isolado, *apenas o aspecto biológico do homem*, e que é ao mesmo tempo fonte de proveitos e meio de diversão social” (p.188, grifos nossos).

Já para os trabalhadores,

[...] o desporto responde simultaneamente à necessidade absoluta de desenvolvimento das suas aptidões motrizes e à necessidade de ser membro de uma colectividade democrática. Mas a colectividade pode não ser democrática, as relações sociais podem ser muito pobres. O espírito de segregação, de seleção individual pode reinar. O desportista pode reduzir-se ao ser biológico que obedece às indicações do treinador. A primeira consequência de tal prática, de tal estrutura, é travar o desenvolvimento do movimento desportivo. A cada nível, em cada categoria, a seleção dos melhores é a recusa dos outros. Isto, mesmo em

condições materiais favoráveis. Perante tal resultado, os dirigentes bem intencionados concluem que o desporto não pode ser uma prática de massas, que é a sua forma intangível, mas, naturalmente, selectivo, muito embora sendo popular. Eles destinam então às grandes massas uma educação física abstracta, ou actividades de ar livre de nível fraco. Em relação a estas últimas, confundem-se, frequentemente, práticas desportivas novas, de ar livre (esqui, vela, etc.), com actividades anárquicas de relaxamento. Se esta tendência se manifesta atualmente, ela reflete o agravamento da fadiga dos trabalhadores; não é um progresso. *Para criar as condições da prática das massas, é necessário, não apenas um mínimo de condições materiais decentes, mas também inventar formas de organização, estruturas novas que suscitem as necessidades em lugar de as abafar.* (ROUYER, 1977, p.189, grifos nossos)

Torna-se necessário, portanto, confrontar esta contradição, de forma a desenvolver um conteúdo democrático do esporte, pois “A preocupação é pôr imediatamente em actividade a pessoa total, sem abstrair a realidade essencial do desporto: o processo competitivo” (p.189), de forma que a sua aprendizagem seja “multiforme e democrática” (p.190). Assim,

Tal desporto democrático, imediatamente acessível a todos, aparece, no estado actual das necessidades humanas, individuais e sociais, *como um meio de educação social privilegiada.* Ao mesmo tempo, contribui para o desenvolvimento completo da pessoa, formando as suas aptidões motrizes. É, portanto, um factor importante de humanização e de educação. (p.190, grifos do autor)

Já os estudos de Colavolpe (2010) contribuem com a identificação do movimento histórico do fenómeno esporte na sua relação com a história da educação. O autor desvela essa relação a partir dos escritos de Manacorda (2002).

Este autor afirma que nesta relação o esporte é constituído historicamente por três momentos. O primeiro momento trata da realização de actividades humanas diversas a fim de garantir necessidades de primeira ordem. Eram actividades como “[...] o arco, a flecha e as lanças das caçadas, o saltar, o trepar, o correr, o nadar. Em suma, actividades muito relacionadas as suas necessidades de enfrentar a natureza em busca da manutenção da vida.” (p.66). Essas actividades tinham um carácter utilitário e sistematizações rudimentares, e eram realizadas desde as primeiras comunidades primitivas até a extinção dos jogos olímpicos gregos ocorridos no ano de 393 da EC¹¹¹. O segundo momento refere-se à introdução dos esportes nas escolas inglesas, período compreendido entre a Idade

¹¹¹ Refere-se a Era Comum (EC), referência laica utilizada como forma de localização da história da humanidade.

média e o século XVII. Neste momento, o esporte estabelece relações diretas com o processo educativo, e é difundido por meio de atividades físicas realizadas hegemonicamente pela burguesia, como a natação, com o fim de desenvolver o físico para atender a determinadas finalidades. E o terceiro momento tem como referência o renascimento dos jogos olímpicos no final do século XVII, conhecidos como jogos modernos, que ocorre no momento de transição entre o feudalismo e a revolução industrial.

Colavolpe (2010) destaca uma questão fundamental nos estudos historiográficos sobre o esporte, questão com a qual Oliveira (2018) dialoga: não é correto estabelecer relações diretas entre essas primeiras atividades e o esporte tal qual conhecemos hoje, como se estas fossem a mesma coisa. Para explicar essa questão, recorremos a categoria reprodução apresentada por Duarte (2016) quando trata da dialética entre a conservação do velho *versus* criação do novo. Para ele, “Reproduzir a função social de um objeto ou fenômeno cultural é colocar em movimento a atividade em repouso que existe como resultado dos processos de objetivação existentes na prática social.” (p.15) Dessa forma, o *trabalho educativo*, “Trata-se, portanto, de um processo dialético de reprodução, no qual a preservação do que já existe carrega o novo. Transmissão de experiência humana acumulada e criatividade fundem-se na catarse.” (p.17)

À título de exemplo: não podemos tratar o uso das lanças no primeiro momento histórico como um precursor direto do lançamento de dardo realizado atualmente no atletismo. Tampouco podemos afirmar que as primeiras atividades humanas realizadas já poderiam ser conceituadas como esporte, tal qual conhecemos hoje, assim como afirma Gama Rolland (2017). Afinal, o sujeito histórico, ao se relacionar com a lança a fim de atender necessidades imediatas direciona suas preocupações para outros *motivos* que não o competitivo. Portanto, é a motivação que leva o sujeito a criar e recriar objetos e fenômenos na realidade que vai determinando as suas finalidades ao longo do tempo. Ao estabelecer essas relações diretas sem as devidas mediações, corre-se o risco de desconsiderar as determinações que fazem do esporte o que ele é, uma prática social histórica e culturalmente desenvolvida a partir de *necessidades* humanas, não dando conta de compreendê-lo e explicá-lo em suas múltiplas determinações.

Para Colavolpe (2010), tal atitude adotada por historiadores do esporte e nos estudos desenvolvidos na Educação Física constitui um reducionismo do seu movimento histórico. Ele exemplifica essa crítica a partir da referência ao atletismo apresentando uma lógica histórica de compreensão da gênese e desenvolvimento desta manifestação do

esporte, que identificamos como a que mais se aproxima da referência materialista e dialética de história:

São vários os exemplos a começar pelos instrumentos de caça e pesca (arco e flecha, lanças, machados) atividades desenvolvidas durante séculos da existência humana e que rapidamente se transformam em provas do atletismo *desconsiderando, inclusive, que, enquanto conhecimento produzido pela sociedade se transforma em cultura e que foi transmitido e reproduzido por várias gerações com finalidades diferenciadas de acordo com o estágio de desenvolvimento de cada grupo social*. Traçando um possível percurso histórico destes instrumentos teríamos: de instrumentos de caça e pesca a instrumentos de ataque e defesa, que se transformam em instrumentos de guerra que viraram instrumentos que promovem a manutenção societária pelo emprego da violência, que viram instrumentos de treinamento de soldados que para tanto são transformados em provas de competições destinadas à formação de novos guerreiros. (p.67, grifos nossos)

Diante das contribuições apresentadas acima, podemos afirmar que o esporte, como um fenômeno resultante da prática social humana, é atravessado historicamente por transformações em seus *significados*, ou seja, o que ele representa para o gênero humano num dado momento histórico, determinados pelos *motivos* que estes carregam historicamente, o que leva o gênero humano a criá-lo e recriá-lo a fim de atender determinadas necessidades apresentadas em cada momento. Esses significados e motivos guardam relações com as condições sociais de vida (LEONTIEV, 2017) - com a política, a economia, com valores e normas de cada momento histórico -, o que nos coloca a necessidade de compreensão dessas relações se de fato quisermos compreender e ensinar o esporte em sua totalidade.

Já no que tange a estrutura e dinâmica do fenômeno esporte, Oliveira (2018) desenvolve uma concepção contra-hegemônica, concepção também adotada por nós nesta tese. Para chegar à concepção defendida, o autor recupera um conjunto de estudos sobre o esporte no campo da historiografia, da sociologia do esporte e da Educação Física, a fim de localizar os elementos que o estruturam e expressam o seu movimento. Aqui o resgatamos sinteticamente a fim de subsidiar as nossas reflexões sobre o ensino do esporte¹¹².

O autor afirma que o fenômeno esporte é [...] resultado e síntese de atividades práticas dos seres humanos, que ao longo de seu desenvolvimento foram se transformando e ressaltando determinadas características que cada vez mais as afastavam

¹¹² Para fins de aprofundamento, sugerimos a leitura direta do autor (OLIVEIRA, 2018) e das obras citadas por ele. Algumas delas serão identificadas ao longo do texto.

ou aproximavam de suas origens, conforme as necessidades humanas se colocavam” (OLIVEIRA, 2018, p.31).

Como prática social, a gênese do esporte guarda relações com o jogo, de forma que o primeiro - esporte - se expressa como uma possibilidade degenerada (modificada, transformada) do segundo - jogo. Essa transformação do jogo em esporte se dá por meio da alteração do seu *motivo*, que vai do lúdico ao lúdico-competitivo, o que no esporte tem a competição como polo predominante. Nas palavras do autor:

[...] amparados pelos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, identificamos o esporte como uma *possibilidade* de manifestação ulterior do jogo, ou como a sua degeneração, entendida no mesmo sentido discutido por Elkonin (2009, p. 19) onde este elemento não recebe um caráter conotativo negativo, como se degenerar expressasse somente decair ou perder qualidade. A degeneração, segundo este autor, seria a modificação das qualidades originais que caracterizam determinado fenômeno, e no caso do jogo, se expressaria principalmente no que diz respeito à predominância de determinados elementos, como, por exemplo, a representação dos papéis, a imaginação, o lúdico. Nos jogos de papeis, notamos que o elemento da representação fixa-se de forma mais ampla e concreta do que nos jogos esportivos, onde encontramos uma predominância do elemento agonístico, competitivo e de superação, em muito subordinado às regras da prática esportiva. Além disso, enquanto nos primeiros as funções sociais ligadas aos papeis desempenhados no jogo estão, via de regra, em clara e direta ligação com o mundo real, no segundo estas apenas conservam um ou outro traço que as ancora ao concreto, algo que inclusive, se não observado com atenção, pode passar despercebido ao praticante da atividade. (OLIVEIRA, 2018, p.31-32, grifos do autor)

Portanto, para Oliveira (2018), o esporte apresenta-se como uma manifestação degenerada, mais complexa, do jogo, o que não os coloca em igualdade, mas os articula do ponto de vista do desenvolvimento de determinadas características compartilhadas entre ambas as atividades humanas.

Isto não significa colocar a relação esporte e jogo em uma perspectiva etapista, ou seqüenciada, mas sim da *apresentação do esporte enquanto possibilidade mais complexa de expressão desta atividade humana pela alteração do motivo da atividade*, onde a atividade lúdica degenerou, mas não cessou, e a atividade como um todo passou a transcorrer subordinada a outros elementos, de ordem predominantemente agonística e regulamentada por regras explícitas, em uma relação que se trava entre contrários não antagônicos, ou como estamos convencendo dizer, a relação dialética agonístico/lúdico. [...] Por ser uma possibilidade ulterior, entendemos que o esporte prossegue compartilhando com o jogo determinadas características, entretanto, manifesta ou realça outras, pois se jogo e esporte fossem a mesma coisa trataríamos as palavras como sinônimos, o que não é o caso. (p.33, grifos nossos)

Escobar (2009) também traz contribuições sobre essa questão, que também serviram de base para Oliveira (2018) a fim de explicitar a relação entre jogo e esporte na Educação Física escolar:

Para explicar “esporte” é fundamental reconhecê-lo como uma atividade corporal historicamente criada e socialmente desenvolvida em torno de uma das expressões da subjetividade do homem, o jogo lúdico, que não pretende resultados materiais. *O traço primordial do esporte é seu caráter competitivo que tem se convertido na força mais motivadora para a afirmação e disseminação da sua prática.* Essa peculiaridade tem atraído e concentrado os interesses de consumo, exploração e lucro próprios do modo de produção capitalista que investe, maciçamente, nas práticas de maior competitividade e espetaculosidade. A competitividade e a espetaculosidade são a alavanca da transformação da atividade lúdica em trabalho. *No jogo praticado pela satisfação de interesses subjetivos – lúdicos – o produto da atividade é o prazer dado pela própria satisfação dos mesmos.* (ESCOBAR, 2009, p.3-4, grifos nossos)

Oliveira (2018) também problematiza investigações nacionais e internacionais no âmbito da historiografia, da sociologia do esporte e da Educação Física. O autor recorreu a autores como Escobar (2009; 2012)¹¹³, Taffarel (2000; 2009)¹¹⁴, Rouyer (1977), Bairner (2007)¹¹⁵, Struna (2000)¹¹⁶, Gutmann (2000)¹¹⁷, Baker (1982)¹¹⁸, Elias e Dunning

¹¹³ ESCOBAR, M. O. Crítica a perspectiva da promoção da saúde e da aptidão física. In: Boletim Germinal-on-line, n. 6, 2009; ESCOBAR, M. O. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. In: COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012. (entrevista).

¹¹⁴ TAFFAREL, C. N. Desporto Educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas. Revista Movimento, v. 7, n. 13, 2000; TAFFAREL, C. e ESCOBAR, M.O. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. In: Boletim Germinal-on-line, n. 9, 2009.

¹¹⁵ BAIRNER, A. Back to basics: Class, social theory, and sport. Sociology of Sport Journal, v. 24, n. 1, p. 20-36, 2007.

¹¹⁶ STRUNA, N. L. Social history and sport. Handbook of Sports Studies, p. 187-203. London: Sage Publications, 2000.

¹¹⁷ GUTTMANN, A. From ritual to record. New York: Columbia University Press, 1978.

¹¹⁸ BAKER, W. J. Sports in the western world. University of Illinois Press, 1988.

(1992)¹¹⁹, Bourdieu (2004)¹²⁰, Coakley e Dunning (2000)¹²¹, Kunz (2007), Castellani Filho (2010)¹²², Assis de Oliveira (2010) e Bracht (2011).

Para o autor, o conjunto de investigações sobre o esporte, seja no âmbito da historiografia, da sociologia do esporte ou da Educação Física escolar, acabam por reforçar por diversas vias o trato com o esporte como *pseudoconceito*, por meio da defesa de uma práxis utilitária e de senso comum, que está presa em sua essência à aparência do fenômeno, seja por meio da defesa do esporte como um fenômeno moderno (BRACHT, 2011); em seu viés biológico e da promoção da saúde; como contenção de impulsos e pulsões (ELIAS, DUNNING, 1992); como reforço a uma concepção ligada ao desenvolvimento motor (BOURDIEU, 2004); pelo reforço ao viés salvacionista do esporte (ONU) ou como um fenômeno que reproduz em si as desigualdades sociais, sendo necessário "ressignificá-lo" (ASSIS DE OLIVEIRA, 2010). Todas elas se aproximam, em maior ou menor grau, da concepção abstrata de educação física apresentada por Rouyer (1977).

Considerando as contribuições dos estudos apresentados até então, é possível constatar, compreender e explicar o esporte como uma prática social que contribuiu e segue contribuindo hegemonicamente, quando abordado numa perspectiva abstrata, inata, anti-científica e de senso comum, ou seja, como um pseudoconceito, para manutenção dos interesses das classes dominantes em cada período histórico, assim como afirmou Rouyer (1977), oferecendo aos trabalhadores, quando muito, experiências ligadas estruturalmente aos aspectos biológicos, ao desenvolvimento físico e motor dos sujeitos e, mais recentemente, às experiências do alto rendimento, a fim de atender a determinados interesses que não os seus.

Dessa forma, na escola, o esporte é tratado como um fenômeno que ora é reduzido às suas manifestações em modalidades esportivas (voleibol, basquete, atletismo, etc.), que tem como motivações o desenvolvimento de habilidades e competências *inatas* ao sujeito a fim de promover os aspectos levantados por Oliveira (2018). Tal forma reforça a concepção biologizante e naturalizante do gênero humano na relação com os fenômenos

¹¹⁹ ELIAS, N.; DUNNING, E. A busca da excitação. Lisboa: Difel, 1992

¹²⁰ BOURDIEU, P. Coisas ditas. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

¹²¹ COAKLEY, J.; DUNNING, E. (Ed.). Handbook of sports studies. Sage, 2000.

¹²² CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 18. ed. Papyrus Editora, 2010.

da cultura corporal, pois nessa direção, o que nos resta na relação com o fenômeno esporte é desenvolver movimentos corporais a fim de promover ou garantir saúde e desenvolver habilidades no campo físico.

No plano da *luta de classes*, tal concepção hegemônica trata o gênero humano como aquele que se adapta às leis societárias de um dado modo de produção da vida, ou no máximo "transforma-se" individualmente.

Ao determinar a gênese, desenvolvimento, estrutura e dinâmica do fenômeno esporte, e reconhecermos a concepção contra-hegemônica como aquela que nos permite compreender fidedignamente o esporte enquanto prática social, é necessário que pensemos como este fenômeno deve ser tratado da Educação Física escolar. É sobre isso que trataremos no subtópico seguinte.

4.2. ELEMENTOS ACERCA DA DINÂMICA DE ENSINO DO FENÔMENO ESPORTE: TRATO COM O CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Para pensarmos o *trato com o conhecimento* esporte a partir da abordagem crítico-superadora, é necessário que partamos das discussões sobre o *trato com o conhecimento* na educação escolar. Para tanto, recuperaremos a discussão sobre conteúdos de ensino a partir das contribuições de Lavoura, Santos Junior e Melo (2020) acerca dos fundamentos das atividades da cultura corporal, de forma a delimitar os conteúdos de ensino do esporte.

Conforme Lavoura, Santos Júnior e Melo (2020), os conteúdos de ensino devem reproduzir as formas e meios das relações materiais das atividades da cultura corporal. Partindo dessa constatação, os autores propõem fundamentos gerais das formas sociais das atividades humanas da cultura corporal. Tais fundamentos são organizados em três eixos: *ser humano/atividade/mundo objetal*, *ser humano/atividade/tempo-espaço histórico* e *ser humano/atividade/valorização judicativa*.

O primeiro eixo - *ser humano/atividade/mundo objetal* - representa o

[...] fundamento prático-objetal das atividades da cultura corporal, que se expressa na ação prática, consciente e teleológica com os objetos, instrumentos e normatizações existentes no jogar, no praticar e competir esportes, no dançar, no lutar e no exercitar-se pela ginástica, tanto no plano externo (manejo dos objetos reais) como no plano interno (conhecimentos necessários para o agir consciente, de forma mental ou representativa). (p.156)

Por meio dele se ensina as ações e operações em acordo com as especificidades de cada manifestação do fenômeno. Aqui estamos falando, por exemplo, das ações conscientes de saltar, lançar e correr no atletismo, ou de driblar e arremessar no basquete, e suas formas possíveis, salto em altura, em distância, triplo e com vara no atletismo, e do arremesso jump ou da clássica enterrada no basquete. Tais ações e operações atendem a determinados objetivos e necessidades de uma determinada prática esportiva.

O segundo eixo - *ser humano/atividade/tempo-espaço histórico* - representa o "[...] fundamento da formação histórico-social dos significados objetivos (significações socio-históricas) e sentidos pessoais das formas sociais das atividades da cultura corporal, considerando a relação entre necessidade, objeto e motivo" (p.157). Nele se ensina o movimento histórico e as motivações que levaram e levam o gênero humano a criar e recriar o fenômeno em seus distintos modos de vida. Tal eixo refere-se, por exemplo, aos significados e motivações que levaram o gênero humano a criar e recriar atividades esportivas como o kok boru¹²³.

O terceiro eixo - *ser humano/atividade/valorização judicativa* - representa "[...] o fundamento da dinâmica valorativa/judicativa das atividades humanas da cultura corporal, expressando os sistemas de referências valorativas que modulam e guiam os comportamentos culturais em meios às práticas no campo da Educação Física" (p.159). Nele se ensina os juízos de valores constituídos historicamente em seus distintos modos de produção da vida. Aqui os autores se referem a valores como a solidariedade e a coletividade, que hegemonicamente são subsumidas pela competitividade no modo de produção capitalista, pela violência e pela submissão de determinados grupos em determinadas práticas esportivas, a exemplo das mulheres cisgênero (cis) e transgênero (trans). Essa submissão guarda uma concepção hegemônica de esporte que enxerga as mulheres cis e trans como indivíduos incapazes e/ou incompetentes de realizar atividades esportivas em pé de igualdade com os homens, ou, no caso das mulheres trans, de terem a sua participação impedida sob o argumento de que as suas condições físicas não correspondem ao gênero padrão. Um exemplo é o caso da primeira jogadora trans de voleibol, Tiffany Abreu, 37 anos, que mesmo tendo uma atuação destacada no voleibol e estando autorizada a competir pela Federação Internacional de Voleibol (FIV) e pela Confederação Brasileira de Voleibol (CBV) por estar dentro das regras do Comitê

¹²³ Esses elementos já foram apresentados no capítulo 2.

Olímpico Internacional (COI) - que estipula um limite de 10 nmol/L de testosterona no sangue -, vem sofrendo ataques transfóbicos de atletas, comissão técnica e torcedores¹²⁴.

Tais condições escancaram valores machistas e transfóbicos que, se não forem combatidos na escola por meio do ensino de valores contra-hegemônicos, como respeito e garantia de direitos para estes grupos, contribuem com a formação de comportamentos sociais que amplificam de maneira direta e indireta as taxas de feminicídio e transfeminicídio no Brasil. Lembremos que o Brasil é o país em que mais mulheres cis e trans são mortas. Os dados do feminicídio no Brasil são de um estupro a cada 10 minutos, o que corresponde a 56.098 estupros em todo o país (aumento de 3,7% se comparado ao ano anterior) e um feminicídio a cada 7 horas, o que corresponde a 1.319 vítimas em 2021 (com uma leve queda se comparado ao ano anterior, que foi de 1.351), segundo os dados divulgados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP)¹²⁵. Vale destacar que durante a pandemia de covid-19, houve um aumento no número de estupros e feminicídio, tendo sido registrados até dezembro de 2021 2.451 feminicídios e 10.398 casos de estupros. A maioria dos feminicídios ocorreram no domicílio da mulher e foi cometido por pessoas próximas. Já sobre o assassinato de pessoas trans, o Brasil segue sendo o país que mais assassina esse grupo no mundo pelo 13o ano consecutivo, o que corresponde a 140 assassinatos em 2021, segundo dados do Dossiê Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021 elaborado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA)¹²⁶.

Outros exemplos são os das jogadoras de futebol Marta Vieira da Silva e Miraildes Maciel Mota, conhecida como Formiga. A primeira, reconhecidamente a melhor jogadora de futebol de todos os tempos, ainda recebe um salário inferior aos atletas do futebol masculino. Se comparada ao Neymar, ela recebe menos de 1% do rendimento anual do jogador¹²⁷. Já Formiga, considerada também uma das melhores jogadoras de futebol do

¹²⁴Ver mais em: <https://ge.globo.com/volei/noticia/tandara-volta-a-criticar-presenca-de-mulheres-trans-no-volei-feminino.ghtml>. Para saber mais sobre Tiffany, ver <https://ponte.org/o-pioneirismo-involuntario-de-tiffany-a-primeira-jogadora-trans-do-volei-brasileiro/>

¹²⁵ Brasil teve um estupro a cada 10 minutos e um feminicídio a cada 7 horas em 2021. Ver em: <https://g1.globo.com/dia-das-mulheres/noticia/2022/03/07/brasil-teve-um-estupro-a-cada-10-minutos-e-um-feminicidio-a-cada-7-horas-em-2021.ghtml>

¹²⁶ Dossiê Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021. Ver em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2022/01/dossieantra2022-web.pdf>

¹²⁷ Marta ganha menos de 1% do salário de Neymar. Bolsonaro diz que é o mercado, mas não é verdade. Entenda. Ver em: <https://oglobo.globo.com/celina/marta-ganha-menos-de-1-do-salario-de-neymar-bolsonaro-diz-que-o-mercado-mas-nao-verdade-entenda-24843971>

país, que se aposentou da seleção brasileira de futebol em 2021, uma baiana de Salvador, mulher, negra, nordestina e lésbica, como ela mesmo de autodenomina¹²⁸, sofreu resistência de seus familiares, tendo apenas apoio da sua mãe, dona Celeste, e de Dilma Mendes, ex-jogadora, para seguir como atleta profissional.

De forma resumida, apresentamos abaixo um quadro sinóptico elaborado pelos próprios autores contendo os elementos constitutivos dos fundamentos gerais das formas sociais das atividades humanas da cultura corporal. Esses fundamentos serão essenciais para pensarmos os conteúdos de ensino em cada ciclo de escolarização.

EIXO	FUNDAMENTOS GERAIS DAS ATIVIDADES DA CULTURA CORPORAL	
SER HUMANO / ATIVIDADE / MUNDO OBJETAL (ação consciente na realização das atividades da cultura corporal)	- <i>Fundamento Prático-Objetal</i> que consiste nas formas sociais de ações práticas com objetos, instrumentos e normatizações nos planos externo e interno.	Ações/operações (técnicas) conscientes de acordo com a finalidade das atividades humanas da cultura corporal.
SER HUMANO / ATIVIDADE / TEMPO-ESPAÇO HISTÓRICO (historicidade das formas sociais de atividades da cultura corporal)	- <i>Fundamento Histórico-Social</i> que consiste na reprodução do significado histórico e produção do sentido pessoal das ações humanas num dado modo de vida.	Especificidade do universo de significações socio-históricas da cultura corporal considerando a relação entre necessidade, objeto e motivo das ações humanas.
- SER HUMANO / ATIVIDADE / VALORAÇÃO JUDICATIVA (o valor dos objetos humanos)	- <i>Fundamento Axiológico</i> que consiste na (re)produção dos juízos de valores das ações humanas no curso da produção do modo de vida.	Valores e normas que regulam e orientam o comportamento humano no ato das ações da cultura corporal.

Tabela 1 - Fundamentos gerais para o ensino da cultura corporal

Fonte: Lavoura, Santos Júnior e Melo (2020)

Oliveira (2018), tomando como referência a concepção contra-hegemônica de esporte, propõe o que ele denomina de *eixos reguladores da atividade esportiva*, identificados como as regras, os instrumentos e a organização da atividade esportiva. Para o autor, os eixos expressam as regularidades do fenômeno esporte, sendo eles uma possibilidade de trato com este fenômeno na Educação Física escolar. Vale destacar que eles são "inter-relacionados, mutuamente dependentes e indissociáveis" (p.84) e devem cumprir o papel de auxiliares na adequação do trato com o esporte a partir da abordagem crítico-superadora.

¹²⁸ Não aprendi dizer adeus. Ver em: <https://www.theplayerstribune.com/br/posts/carta-formiga-despedida-selecao-brasil-nao-aprendi-dizer-adeus>

As *regras* referem-se ao “[...] conjunto de convenções que se adotam buscando regular e uniformizar determinada atividade” (p.84). Elas têm a função de restringir as ações humanas numa determinada atividade esportiva, em acordo com as necessidades oriundas da própria atividade. Assim como toda atividade humana, as regras são determinadas por interesses externos (política, economia, etc.). Cabe, portanto, à regra, restringir (não eliminar) essas determinações de forma a garantir que a atividade esportiva se desenvolva numa determinada dinâmica e num dado movimento histórico do próprio fenômeno.

Isto quer dizer que entendemos como regras elementos que, por vezes, se convencionam por necessidades advindas da própria atividade esportiva, mas há que se considerar que também há elementos determinados por fatores normalmente considerados externos à atividade, como, por exemplo, quando regras são instituídas por interesses econômicos ou políticos. Encontramos em muitos autores da área, a exemplo de Baker (1988) e Elias (1992), discussões acerca da grande importância que as regras tiveram para a expansão do esporte moderno a partir da Inglaterra, especialmente no que diz respeito a possibilidade de universalização de modalidades esportivas. (OLIVEIRA, 2018, p.84)

Já os *instrumentos* referem-se aos implementos utilizados para a realização da atividade esportiva (p.84). Eles podem adaptar ou serem adaptados pela própria atividade, de acordo com as necessidades apresentadas pela mesma. O autor traz um conjunto de exemplos que contribuem com a compreensão deste eixo, os quais reproduzimos abaixo:

Exemplos interessantes são a bola do futsal – que no desenvolvimento da modalidade passou por diversos materiais em sua confecção, como cortiça, serragem e até crina vegetal no intuito de que pulasse menos –, a bola de voleibol – nascida de uma câmara de bola de basquete –, os esquis de neve – cujo formato alterou-se radicalmente ao longo dos anos e diversificou-se muito também de acordo com a modalidade de esqui praticada –, os tacos de golfe – cada vez mais específicos de acordo com a distância, o tipo de terreno e as condições climáticas em que se joga – e a prancha de surfe – que era literalmente uma tábua que chegava a pesar 80kg e tinha 4 metros de comprimento e hoje com materiais mais avançados pode ter pouco mais de 1,5 metro e pesar pouco mais de 2kg, tudo isso dependendo do peso e da altura do surfista, assim como da fluabilidade desejada para o instrumento e dos tipos de ondas a serem surfadas. (p.84-85)

Já a *organização da atividade esportiva* refere-se ao ambiente no qual a atividade se realiza e suas características físicas e dinâmicas. Nas palavras do autor:

Desta forma, quando estamos discutindo questões afeitas a organização da atividade esportiva trata-se do ambiente onde se realiza a atividade – se é aquático, terrestre, aéreo ou uma mistura destes –, como se conforma

este ambiente em sua componente física – se é rígido, se é maleável, se possui pavimento, se é de areia, se tem grama, neve, ou lama, se possui obstáculos, se é plano, inclinado, profundo, raso, alto, baixo, etc. –, em suas dimensões – se é uma área livre, se possui formatos como quadrados, retângulos, círculos, etc. se a interação ocorre apenas em um plano ou mais – e também em relação ao tempo da atividade – se livre, se regulado por cronômetros ou estações do ano, por tentativas, por séries, etc. (p.85)

Portanto, tais *fundamentos das atividades esportivas*, a exemplo do saltar, lançar/arremessar e correr do atletismo e do arremessar e driblar no basquete, que expressam o traço essencial do fenômeno esporte - relação agonístico-lúdico -, bem como o *movimento histórico, significações e valores* que o fenômeno carrega determinados pelos *eixos reguladores* - regras, instrumentos e organização da atividade esportiva - devem fazer parte do rol de conteúdos de ensino do esporte na Educação Física escolar, organizados ao longo de todo o processo de escolarização. Para tanto, deve-se atender aos princípios de seleção e metodológicos para o *trato com o conhecimento*.

Para o *trato com o conhecimento* conforme nos orienta a abordagem crítico-superadora, é necessário que tais conteúdos sejam selecionados, organizados e sistematizados no pensamento de nossos alunos e alunas na escola na forma de sistemas conceituais (MARTINS, 2013b; PORTO, 2017). Isso significa que um dos primeiros movimentos da educação escolar é o de "identificação dos sistemas conceituais dos objetos e fenômenos que precisam ser apropriados pelos indivíduos" (PORTO, 2017, p.114). Tal identificação deve estar relacionada com o método pedagógico histórico-crítico, de forma que sejam identificados na prática social concreta os problemas e os instrumentos que permitam a sua resolução. Esse é o movimento a ser feito por um currículo comprometido com os interesses da classe trabalhadora. Dessa forma,

Potencializar o alcance possível do longo e delicado processo de formação de conceitos é, a nosso juízo, o ápice da educação escolar, na medida em que é essa formação que proporciona ao indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade. Como resultado dos domínios do pensamento por conceitos e, particularmente, dos conceitos científicos, é que a dinâmica do mundo objetivo refletida na forma de dinâmica de conceitos se institui como conteúdo da consciência, balizando não apenas a compreensão da realidade, mas, acima de tudo, a *concepção* construída sobre ela. À educação escolar compete corroborar o desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que o conceito, na exata acepção do termo, eleva a mera vivência à condição de saber sobre o vivido, isto é, permite avançar da experiência ao entendimento daquilo que a sustenta - condição imprescindível para as ações intencionais. (MARTINS, 2013b, p.304, grifos da autora)

O *trato com o conhecimento* é expressão concreta na escola do que Martins (2013b) denominou de *triade conteúdo-forma-destinatário*. Escobar (1997) já nos apontava elementos acerca do *trato com o conhecimento* que nos permitem estabelecer relações deste com a *triade conteúdo-forma-destinatário*, tomando o primeiro como materialização do segundo na escola. Para ela,

A *organização do trabalho pedagógico* compreende, também, os processos da seleção do conteúdo ou conhecimento, objeto de estudo da série ou ciclo; da sua organização ao longo dos graus, séries e/ou ciclos de ensino e da sistematização - formação dos conceitos ou sistemas de generalizações conceituais -, que permite aos alunos apreender as regularidades e os nexos internos do conhecimento em questão.

Na *seleção do conhecimento* precisam ser contempladas, também, as possibilidades de distribuição dadas pela natureza do conhecimento - distribuição que depende dos interesses da classe dominante -, não obstante estar esta sujeita às condições dos alunos para apreendê-lo e às condições da escola para torná-lo apreensível, a partir da organização das condições espaço-temporais e da normatização escolares.

A *organização do conhecimento* ao longo das séries e/ou ciclos é dada pela forma em que [a] escola promove a assimilação do conhecimento pelos alunos, forma essa resultante da vinculação de uma determinada teoria do conhecimento com uma determinada abordagem da psicologia cognitiva indicadas pela teoria pedagógica. A essência da fundamentação lógico-psicológica da estrutura da disciplina determina a forma que um dado conhecimento assume em cada uma das diferentes séries e incide sobre a fixação do tempo necessário para os alunos aprendê-lo, considerando, ou não, suas diferenças individuais.

O *processo de sistematização*, dirigido à formação do pensamento científico dos alunos, envolve, fundamentalmente, a forma de colocá-los em contato com o conhecimento, a forma de tratar as etapas constitutivas da generalização, desde a percepção direta ou representações do real - em que se encontram dados substanciais e não substanciais -, passando pela análise mental das relações e conexões desses conhecimentos, até a formação do conceito ou sistematização explicativa das diversas manifestações particulares, das qualidades e relações internas que nessa sistematização vêm a ser refletidas. A sistematização ou "sistemas de generalizações conceituais que provêm os traços distintivos, unívocos e precisos de umas ou outras classes gerais de objetos e situações", expõe DAVYDOV (1982), é a que permite a explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento, em oposição à leitura da realidade através das "representações", quer dizer, das noções gerais sobre as coisas, as quais viabilizam, apenas, as explicações das características externas, daquelas que saltam à vista, mas não as explicações dos traços essenciais dos objetos, dos fenômenos. (p.67-68, grifos nossos)

Os *princípios curriculares para o trato com o conhecimento* cumprem o papel de guiar o *trabalho educativo* por meio de critérios de seleção dos conteúdos de ensino e metodológicos para o *trato com o conhecimento* (COLETIVO DE AUTORES, 1992;

GAMA, 2015). Para a abordagem crítico-superadora, os princípios curriculares estão organizados em princípios de seleção e princípios metodológicos. Estes têm o papel de orientar as decisões tomadas pelo professor no que diz respeito ao que ensinar (conteúdo de ensino), ao como ensinar (formas mais adequadas de ensiná-los) e a quem ensinar (a quem se destina o conhecimento).

Para a seleção dos conteúdos os princípios curriculares são: *relevância social do conteúdo*, que "implica compreender o sentido e significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.32); *contemporaneidade do conteúdo*, que implica que a seleção dos conteúdos "deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo" (p.32), e *adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno*, que se refere a "competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico" (p.33).

Já os princípios metodológicos para o *trato com o conhecimento* são: *confronto e contraposição de saberes*, o que exige "compartilhar significados construídos no pensamento do aluno através de diferentes referências" (p.33), confrontando o saber popular (senso comum) com o conhecimento científico, o que é fundamental para a reflexão pedagógica proposta pela abordagem; *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*, que refere-se à organização e apresentação dos *conteúdos escolares* de forma simultânea; *espiralidade da incorporação das referências no pensamento*, que significa "compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las" (p. 34), e *provisoriedade do conhecimento*, a partir do qual "se organizam e sistematizam os conteúdos de ensino, rompendo com a idéia de terminalidade" (p.34).

Gama (2015), ao se debruçar sobre a concepção de currículo na produção de Dermeval Saviani, propôs uma atualização dos princípios curriculares, propondo organizá-los e renomeá-los da seguinte forma:

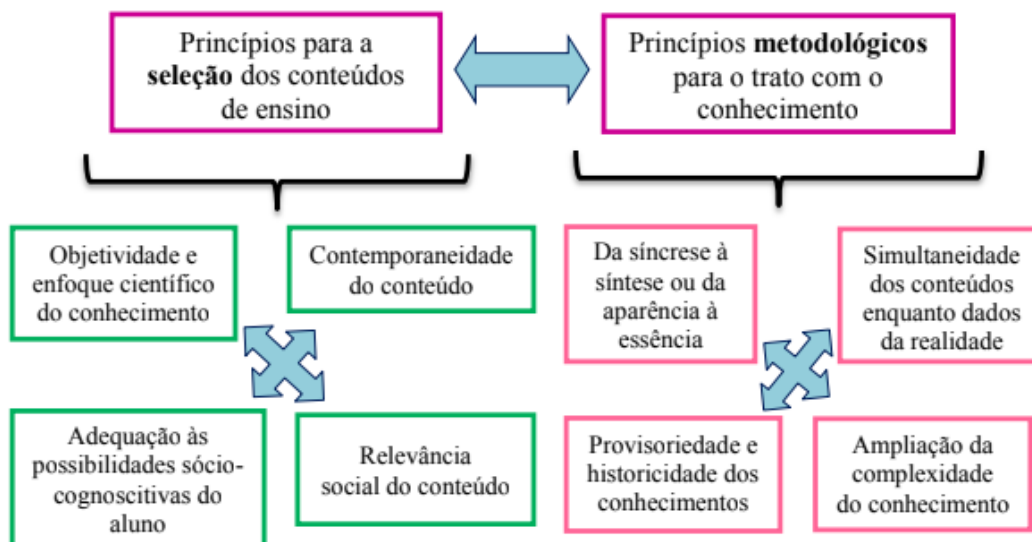


Figura 5 - Princípios curriculares para o trato com o conhecimento

Fonte: Gama (2015)

No que diz respeito aos princípios de seleção dos conteúdos de ensino, Gama (2015) incluiu o princípio da *objetividade e enfoque científico do conhecimento* aos já apresentados pelo Coletivo de Autores, pois considera que

[...] em tempos de relativismo cultural e subjugo do conhecimento objetivo e sistematizado é necessário reforçar a necessidade de se considerar como critério a objetividade do conhecimento ao se deliberar sobre o que entra e o que fica de fora dos currículos escolares, bem como a abordagem científica dos conhecimentos que serão selecionados. (p.193)

Já quanto aos princípios metodológicos para o *trato com o conhecimento*, a autora renomeou o princípio *espiralidade da incorporação das referências no pensamento* para *ampliação da complexidade do conhecimento*, e também renomeou o princípio *confronto e contraposição de saberes* para *da síntese à síntese ou da aparência à essência* (p.193).

Gama (2015) também articulou os princípios curriculares à organização dos níveis de ensino, em acordo com as elaborações de Saviani (2008) sobre as contradições que precisam ser superadas em cada um dos níveis ao longo do processo de escolarização. Para o autor, estas são expressão do caráter contraditório da concepção burguesa de educação que guarda uma concepção abstrata de homem. As contradições que se relacionam diretamente com a educação, segundo o autor, são a contradição homem-sociedade, a contradição homem-trabalho e a contradição homem-cultura (p.231).

A contradição entre homem e sociedade "contrapõe o homem enquanto indivíduo egoísta e o homem enquanto pessoa moral, isto é, como cidadão abstrato" (p.231), pois

Enquanto a versão tradicional da concepção liberal de educação pôs o acento na formação da pessoa moral, isto é, o cidadão do Estado burguês, a versão moderna (escolanovista) pôs o acento na formação do indivíduo egoísta independente, membro ajustado da sociedade burguesa. É esta a educação básica, geral e comum que a burguesia foi capaz de propiciar à humanidade em seu conjunto. (p.232)

Já a contradição entre homem e trabalho "contrapõe o homem, enquanto indivíduo genérico, ao trabalhador" (p.232). Dessa forma,

[...] a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução das tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos, e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (p.232)

E a contradição entre homem e cultura contrapõe "a cultura socializada, produzida coletivamente pelos homens, à cultura individual, apropriada privadamente pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade" (p.233). Nesta, "[...] a educação burguesa inevitavelmente teve de considerar a cultura superior como um privilégio restrito a pequenos grupos que compõem a elite da sociedade" (p.233).

Para uma concepção socialista de educação, torna-se necessário superar as contradições burguesas, de forma que no ensino fundamental a relação entre educação e trabalho seja implícita e indireta, colocando-se como exigência deste nível de ensino o acesso a "um acervo mínimo de conhecimentos sistematizados sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade" (p.234). Já no ensino médio, a relação entre educação e trabalho deve ser explícita e direta, de forma que "permita a superação da contradição entre o homem e o trabalho pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e para cada um dos homens" (p.234)

Gama (2015) acrescenta uma contradição a ser superada nos níveis de ensino, que é a contradição entre homem - natureza e homem - cultura. Esta contradição trata-se do enfrentamento entre biológico e cultural, entre hominização e humanização (p.209) que se dá na educação infantil. Para a autora,

Trata-se do enfrentamento da contradição biológico e cultural, hominização e humanização, conforme explicita Leontiev (1977). Afinal, a criança não nasce com as características que definem o ser humano. A existência humana se produz sobre a natureza biofísica, mas não é garantida por ela. “Com efeito, o homem é natureza, mas natureza modificada (cultura); e é cultura, mas cultura condicionada por algo previamente dado (natureza).” (SAVIANI, 2000, p.65). Por isso o processo de humanização é determinante nos primeiros anos de vida, em especial, no que tange ao desenvolvimento da linguagem oral. (p.209)

Diante desses elementos, reproduzimos abaixo o quadro construído por Gama (2015) contendo uma síntese acerca dos princípios curriculares para o *trato com o conhecimento* e a organização dos níveis de ensino:

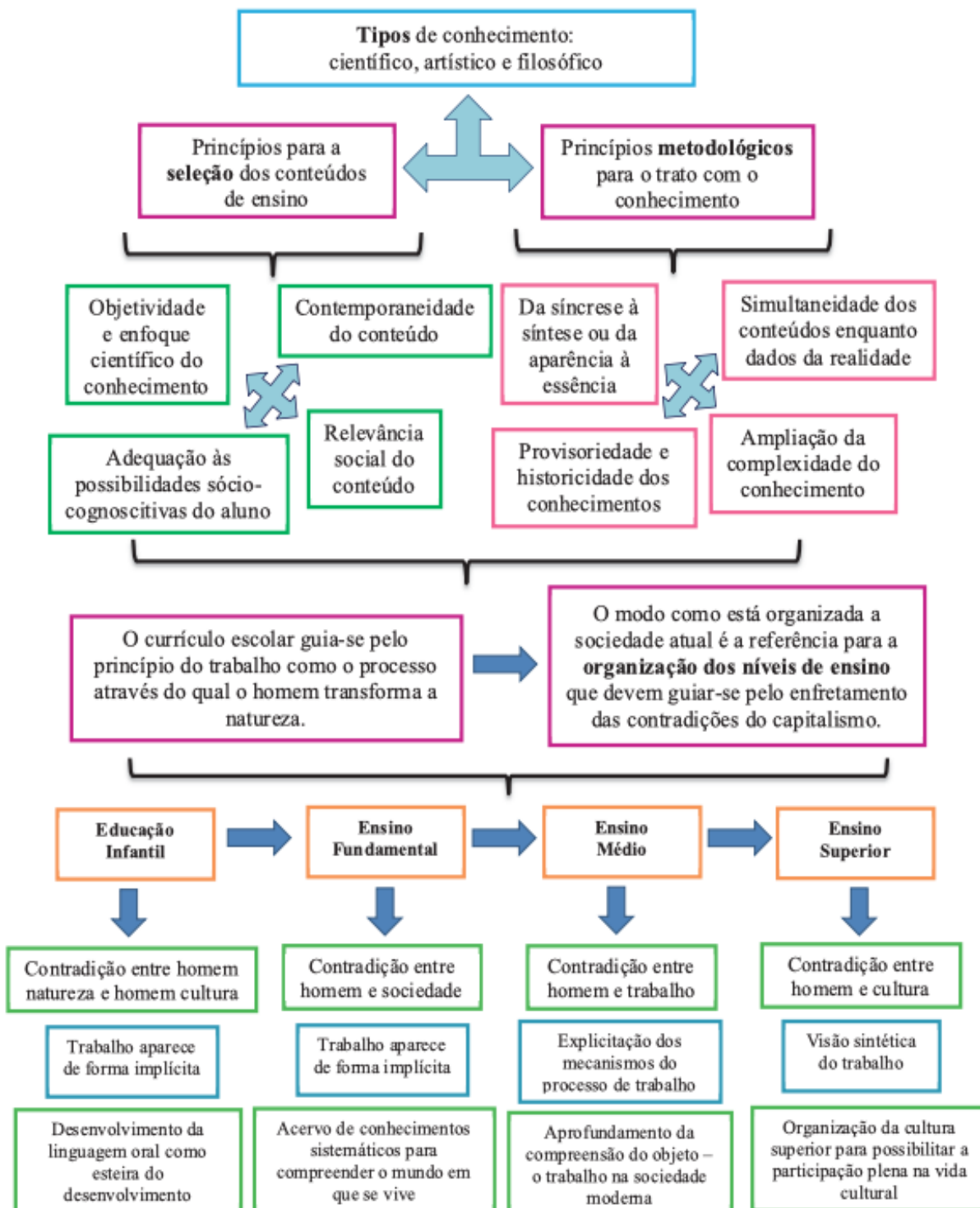


Figura 6 - Princípios curriculares e a organização dos níveis de ensino
Fonte: Gama (2015)

Quanto à organização do conhecimento, a abordagem crítico-superadora propõe os ciclos de escolarização. Para o Coletivo de Autores (2012), os ciclos correspondem ao trato com os conteúdos de ensino ao longo de todo o processo de escolarização,

"constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los" (p.36).

É importante destacar uma questão fundamental para a compreensão dos ciclos. Comumente, é feita a transposição direta dos ciclos para cada nível de ensino, tratando-os como etapas correspondentes a cada série/ano, o que é um equívoco. Os ciclos são representativos do processo de apropriação do conhecimento pelos alunos, ou seja, diz respeito ao processo de apropriação, pelo aluno, dos conteúdos que serão incorporados à sua segunda natureza, no plano do desenvolvimento do pensamento, por meio do *trabalho educativo*. Portanto, os ciclos podem ocorrer de forma simultânea, ou seja, o aluno pode lidar com dois ciclos ao mesmo tempo, a depender do conteúdo a ser tratado e dos elementos que ele já domina. À época, a proposta de ciclos apresentada pelo Coletivo de Autores buscou apresentar uma alternativa ao sistema educacional vigente, organizado em séries, de forma que os ciclos permitissem construir pouco a pouco as condições para essa transição, sem abandonar de imediato a referência das séries¹²⁹.

Os ciclos são organizados da seguinte forma: o primeiro ciclo de escolarização, denominado *ciclo de organização da identidade dos dados da realidade*, corresponde ao momento no qual o aluno encontra-se na síncrese, ou seja, este ainda apresenta uma visão sincrética dos dados da realidade. É preciso, portanto, organizar os conhecimentos constatados no pensamento do aluno, o que é papel da escola, de forma que esta identifique os dados constatados pelo aluno a fim de que o professor o auxilie a organizá-los em forma de sistemas, encontrando as relações entre as coisas, suas semelhanças e diferenças. Prevalece nesse ciclo a experiência sensível do aluno. Este dá um salto qualitativo quando consegue categorizar, classificar e associar objetos. Na escola

¹²⁹ No Brasil foram implantadas propostas de ciclos no sistema educacional, a exemplo do que foi construído em 1992 por iniciativa da Prefeitura de São Paulo. Esta teve como base as correntes pedagógicas renovadoras dos anos 1920-30, e adotavam a progressão sucessiva dos alunos. Conforme nos aponta Bezerra (2015): "Em 1992, por iniciativa da Prefeitura de São Paulo, a administração de Luiza Erundina (então no PT), tendo Paulo Freire como secretário de educação, adotou um regime de três ciclos no ensino fundamental, no qual a retenção era permitida apenas no final de cada ciclo, sendo que os reprovados repetiam apenas o último ano do ciclo. Em lugar de uma avaliação mensurável, aplicou-se o que se chamou, de forma obscura, de 'avaliação qualitativa e contínua' baseada em relatórios subjetivos dos professores. A partir de 1995, o sistema ampliou-se fortemente, sobretudo com a chegada do PSDB ao Governo Federal e a vários Governos estaduais. O sistema passou a integrar a ampla reforma do aparelho de Estado baseado na desregulamentação, na privatização e na flexibilização da gestão educacional." (p.23) Estas propostas em nada se assemelham com a proposta de ciclos apresentada pelo Coletivo de Autores (1992, 2012).

realmente existente, este ciclo se associa aos níveis da pré-escola à 3ª série do ensino fundamental.

No segundo ciclo, denominado *ciclo da iniciação à sistematização do conhecimento*, o aluno, ao associar e categorizar coisas e fenômenos, já é capaz de "confrontar os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre ele" (p.36), sendo possível estabelecer nexos entre a realidade e o seu pensamento. O salto qualitativo se dá quando o aluno passa a estabelecer generalizações. Na escola realmente existente, este ciclo vai da 4ª à 6ª série do ensino fundamental.

O terceiro ciclo, denominado *ciclo da ampliação da sistematização do conhecimento*, o aluno, ao tomar consciência de sua atividade teórica, já é capaz de ampliar as referências conceituais sobre os fenômenos em seu pensamento para generalizações cada vez mais ricas e complexas, o que o permite fazer uma leitura teórica da realidade e se posicionar diante dela. O salto qualitativo se dá quando este passa a reorganizar os dados da realidade por meio da atividade teórica, ainda na forma de pseudoconceitos. Na escola realmente existente, este ciclo vai da 7ª à 8ª série do ensino fundamental.

No quarto ciclo, denominado *ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento*, "o aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos" (p.37), o que o permite refletir teórica e cientificamente sobre ele. O salto qualitativo se dá quando ele passa a estabelecer e explicar as regularidades dos objetos. Na escola realmente existente, este ciclo vai do 1º ao 3º ano do ensino médio.

Cabe à escola, portanto, por meio da apropriação dos conhecimentos por sucessivas aproximações "[...] formar o cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, para poder nela intervir na direção dos seus interesses de classe." (p.37)

A seleção, organização e sistematização dos conhecimentos são traduzidos no processo de escolarização à medida que os conhecimentos científicos são confrontados com a realidade concreta, contribuindo para a apreensão da realidade no pensamento que se desenvolve a partir da apropriação e objetivação dos *conteúdos escolares* ao longo do *trabalho educativo*.

Melo (2017), ao identificar as contribuições da teoria da atividade para o *trato com o conhecimento* na Educação Física escolar, propõe a reorganização dos ciclos de escolarização propostos pelo Coletivo de Autores (1992). Para o autor, a necessidade de atualizar os ciclos está colocada no nível do trabalho pedagógico desenvolvido pelo

professor, que exige o domínio das leis que regem o desenvolvimento psíquico, ofertando desta forma as melhores condições para a organização do trabalho pedagógico a partir da relação entre conteúdo – forma – destinatário (MELO, 2017).

Diante desta constatação, o autor reorganiza os ciclos da seguinte forma: o primeiro ciclo de escolarização se inicia na época primeira infância e vai até a infância, englobando desde os primeiros anos de vida da criança até mais ou menos 5 anos de idade. Na escola realmente existente essas épocas correspondem aos níveis da creche e à pré-escola¹³⁰. Isso significa que, do ponto de vista da sistematização do conhecimento,

[...] a criança já na época da Primeira Infância, a partir da mediação do adulto, inicia a “organização da identidade dos dados da realidade”, e, caso essa mediação ocorra sob as condições de um ensino sistematizado, o qual considera que “[...] não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento” (id., ibid., p.100), tal processo tende a atingir em sua época e período as expectativas almejadas para este estágio de desenvolvimento humano. (p.146)

Taffarel *et al* (2010) afirma, no que diz respeito ao conteúdo deste ciclo, que

O primeiro ciclo é o da organização da identidade dos dados da realidade. Nele, os dados da realidade aparecem e são identificados pelos estudantes de forma difusa, estão misturados, dispersos. A escola – e, especificamente, o professor –, através da nova abordagem pedagógica, *confronta os estudantes com o fenômeno em estudo, em situações essencialmente práticas, para que eles identifiquem as particularidades, semelhanças, diferenças que se apresentam, buscando reconhecer e elaborar as primeiras categorias explicativas, que mais tarde se configurarão em conceitos sobre o objeto ou fenômeno*. Neste ciclo, o estudante se encontra no momento da “experiência sensível”, em que prevalecem as experiências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O estudante avança qualitativamente neste ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los. (p.204, grifos nossos)

Os elementos que justificam a alteração da organização do primeiro ciclo de escolarização tal qual Melo (2017) apresenta são as seguintes:

[...] avaliamos que o primeiro ciclo de escolarização, considerando seu propósito “a organização da identidade dos dados da realidade”, e a escola e o professor como par indispensável nesta tarefa, têm como ponto de partida a educação infantil (não a pré-escola, mas sim a creche) e, com isto, consideramos que a apropriação sistematizada das atividades sociais presentes na cultura corporal pode contribuir nesta etapa de escolarização no sentido de promover o desenvolvimento psíquico da criança. (p.146)

¹³⁰ Vale destacar que essa relação entre os ciclos e as séries/anos na escola realmente existente tem o objetivo de contribuir com a transição entre essas formas de organização da escola.

Já no que diz respeito à sua extensão - da creche até a pré-escola -, o autor vai justificar as alterações da seguinte forma:

A partir de nossos estudos ao final da idade pré-escolar (\pm 5 anos de idade), a criança, sob as condições de um ensino sistematizado, já adquiriu funções psíquicas superiores e operações racionais que lhe permitem ir além de “organizar a identidade dos dados da realidade”, de forma que o estudante “[...] dá um salto qualitativo [...] quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.35). Além de organizar a identidade dos dados da realidade ele inicia a sistematização destes dados a partir de generalizações primárias, posto que o estudante começa a generalizar não só as propriedades dos objetos, mas também o lugar que estes objetos ocupam nas relações sociais do seu entorno (inicia as conexões objetivas entre os objetos, ações e os fenômenos). (MELO, p.146-147)

Num diálogo com as contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico, Melo (2017) organiza no primeiro ciclo de escolarização as atividades-guia que mobilizam os saltos qualitativos no desenvolvimento do aluno (comunicação emocional direta \rightarrow objetual-manipulatória \rightarrow jogos de papéis sociais), bem como as esferas de desenvolvimento (afetivo-emocional \rightarrow intelectual-cognitivo \rightarrow afetivo-emocional), a contradição que precisa ser superada nestas etapas de ensino (contradição entre homem natureza e homem cultura), o desenvolvimento da linguagem (fase pré-linguística \rightarrow domínio primário do idioma \rightarrow domínio da estrutura gramatical da linguagem) e do pensamento (pensamento sincrético \rightarrow pensamento por complexos) e as principais neoformações desenvolvidas (consciência embrionária de si \rightarrow consciência de si mesmo \rightarrow consciência de si e do seu entorno social). Abaixo apresentamos a síntese de suas contribuições para o primeiro ciclo de escolarização:

1º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Primeira Infância » Infância.
Período	Primeiro ano » Primeira infância » Idade pré-escolar.
Atividade Guia	Comunicação emocional direta » Objetual-Manipulatória » Jogo de papéis sociais.
Esferas	Afetivo-Emocional » Intelectual-cognitivo » Afetivo-Emocional.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre a natureza e a cultura (o biológico e social; o adquirido e o inato).
Desenvolvimento da Linguagem	Fase Pré-linguística » Domínio Primário do Idioma » Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento sincrético » Pensamento por complexos.
Principais Neoformações	Consciência embrionária de <i>si</i> » Consciência de <i>si-mesmo</i> » Consciência de <i>si</i> e de seu <i>entorno social</i> .

Tabela 2 - Sistematização do primeiro ciclo de escolarização no trato com o conhecimento a partir da abordagem crítico-superadora

Fonte: Melo (2017)

Oliveira (2018), ao sistematizar o trato com o esporte no primeiro ciclo de escolarização, tomando como referência as atividades-guia presentes neste período conforme nos apresenta Melo (2017), afirma que, em cada uma dessas atividades, é possível ensinar o esporte considerando os seguintes aspectos:

a) Atividade-guia comunicação emocional-direta:

Por certo, estes elementos pensados em relação ao esporte exigem, por parte do adulto, a *apresentação dos objetos que caracterizam o esporte em seus elementos mais evidentes, como é o caso, por exemplo, dos instrumentos utilizados para a prática esportiva, que concorrerão indiretamente para a construção de conceitos ao mobilizar os processos psicológicos elementares*. Isto, obviamente, não pode ser associado a uma “prática pela prática”, assistemática, espontânea e aleatória com os objetos esportivos. (OLIVEIRA, 2018, p.123, grifos nossos)

b) Atividade-guia objetal-manipulatória:

[...] É em meio a este processo que a criança vai (re)descobrir os objetos que, paulatinamente, vão deixando de ser meros estímulos sensoriais e se convertendo em meios para a satisfação de necessidades, ou instrumentos. [...] Cabe a ressalva de que neste estágio as crianças tendem a reproduzir fielmente a função social do objeto que lhe é passada pelo adulto, não generalizando as ações objetais. *Desta forma, importa-lhe a funcionalidade do objeto que não pode representar distintas coisas e nem mesmo as ações com os objetos podem depender das circunstâncias*. Portanto, apesar de o primeiro plano ser agora ocupado pelo objeto, quem o nomina e significa, quem o confere ou retira, quem o dá o caráter de objetivação humana são as pessoas, em especial os adultos, dos quais a criança é absolutamente dependente. Neste momento surge também a importância da prioridade a ser dada, na atividade objetal manipulatória, de ações facilitadoras, pela criança, da linguagem dos adultos, pois é no esteio desse processo que se desenvolvem todos os processos psíquicos da criança (MARTINS, 2009). (OLIVEIRA, 2018, p.124, grifos nossos)

c) Atividade-guia jogos de papéis sociais:

[...] a assunção de papéis iniciada neste período permite o desenvolvimento por parte da criança do autocontrole da conduta, pela necessidade de seguir as regras. Se no jogo de papéis isto remete diretamente às regras sociais para que seja possível interpretar certos personagens (mãe, pai, médico, veterinária, etc.), *nos jogos esportivos as regras paulatinamente se afastam dessa ligação direta, mas permanecem como principais elementos que regulam a atividade, exigindo da criança, além de uma melhora em suas forças e habilidades, um psiquismo cada vez mais desenvolvido*. (OLIVEIRA, 2018, p.127, grifos nossos)

Vale destacar algo que nos parece óbvio, em decorrência das explicações já dadas ao longo do texto, mas que se faz necessária: ao dividir a proposição apresentada por Oliveira (2018) em momentos a partir das atividades-guia, não estamos afirmando que estas são trabalhadas de forma fragmentada ou em etapas no ensino do esporte. Aqui utilizamos apenas um recurso didático explicativo para que nossos leitores, ao se apropriarem deste conteúdo, tenham a clareza de como essas atividades e os conteúdos que elas carregam se organizam no *trato com o conhecimento* no período englobado pela sistematização do primeiro ciclo na educação infantil.

Diante dos elementos apresentados até então, podemos concluir que, no que diz respeito ao ensino do esporte na Educação Física escolar ao longo de todo o primeiro ciclo de escolarização: para superar o pensamento sincrético próprio deste período rumo ao pensamento por complexos, e considerando os fundamentos das atividades da cultura corporal, os conteúdos do fenômeno esporte que devem ser ensinados neste período englobam: a) a apresentação das manifestações reconhecidas no universo esportivo (ex. futebol, basquete, atletismo, etc.), como elas se organizam (em quadras, campos, pistas, ruas, etc.) e os instrumentos por elas utilizados (bolas de diferentes tipos e tamanhos, discos, martelo, etc.), ofertando às crianças as primeiras aproximações ao fenômeno esporte de forma que elas tenham condições de organizar, relacionar, associar e agrupar tais atividades (*fundamento prático-objetual*); b) apresentação dos significados que essas atividades esportivas carregam (*fundamento histórico-social*), permitindo que as crianças possam reconhecer, organizar e classificar em seu pensamento as atividades apresentadas por meio de suas significações sociais, e c) apresentação dos valores e normas que essas atividades esportivas carregam (*fundamento axiológico*). Vale destacar que esses conteúdos devem ser trabalhados considerando o destinatário do conhecimento, crianças pequenas, o que nos exige compreender as atividades-guia que mobilizam o desenvolvimento destas neste período.

Dessa forma, o *trato com o conhecimento* esporte deve contribuir para que as crianças façam as primeiras constatações sobre o fenômeno esporte a partir das *atividades-guia* dos períodos que englobam este ciclo (a que serve o peso, o martelo, o dardo no atletismo? e as bolas e demais instrumentos nos esportes coletivos, a exemplo do handebol, basquete, voleibol, futsal, futebol, etc.? E a raquete de tênis?) de forma a desenvolver, por meio das ações e operações próprias destas atividades (comunicação emocional-direta, atividade objetual-manipulatória e jogos de papéis sociais) suas primeiras possibilidades de manipulações. Explorar estas possibilidades, objetiva-las e

verbaliza-las de forma que a criança possa perceber e identificar o fenômeno, ainda que preso ao campo sensório-perceptual, ao contato imediato com o fenômeno.

Ao se aproximarem do esporte por meio dos conteúdos abordados neste período, será possível superar a contradição entre as determinações biológicas (aquilo que é dado pela natureza) e culturais (aquilo que é apropriado por meio do ensino) próprias da educação infantil. Superar tal contradição no ensino do esporte é de grande importância, haja vista que hegemonicamente o esporte é tratado como um fenômeno que, quando ensinado, tem por objetivo fazer desabrochar e desenvolver habilidades inatas. Ou seja, aquele que pratica esportes o faz porque carrega habilidades desde o seu nascimento. Ao tratar o esporte na perspectiva contra-hegemônica, tal perspectiva é posta em xeque, permitindo que nossos alunos compreendam que, para praticar bem qualquer esporte, é necessário conhecê-lo e praticá-lo em suas variadas possibilidades.

Chamamos a atenção para alguns elementos fundamentais quando tratamos do planejamento de ensino dos conteúdos escolares: conforme nos aponta Martins (2012), é importante destacar que no planejamento pedagógico é necessário considerarmos *a relação entre os conteúdos de formação operacional e os conteúdos de formação teórica*. Os primeiros dizem respeito aos conhecimentos que precisam ser dominados pelos professores para que a relação ensino-aprendizagem se materialize e se consolide nos alunos. Estes conteúdos compreendem "[...] os saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde etc. Esses conhecimentos não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual e, nesse sentido, é que promoverão, nelas, o que classificamos como aprendizagem indireta." (p.95) Os segundos dizem respeito aos conhecimentos que precisam ser apreendidos pelos alunos e que devem ser selecionados, organizados e sistematizados pelos professores ao longo do processo de escolarização. Estes compreendem "[...] os domínios das várias áreas do saber científico, transpostos sob a forma de saberes escolares" (p. 96) e que, portanto, "[...] devem ser transmitidos direta e sistematizadamente em seus conteúdos conceituais e, para tanto, precisam ser ensinados." (p.96). Além disso, é fundamental considerarmos a *triade conteúdo-forma-destinatário*, ou seja, a relação entre os conteúdos a serem ensinados, suas formas mais adequadas de ensino, que serão determinadas pelos *eixos de ensino* (amplitude e qualidade do processo de transmissão dos conhecimentos) e a *dinâmica de ensino* (*trato com o conhecimento*, que se dá por sucessivas aproximações ao fenômeno), e o destinatário do conhecimento, aquele que precisa avançar do pensamento sincrético para o pensamento conceitual na

forma de sistemas conceituais, o que o permitirá organizar, associar, categorizar, generalizar e conceituar os fenômenos esportivos.

Passemos agora para o segundo ciclo de escolarização. De acordo com Melo (2017), este

É um ciclo que principia na Época da Infância no período da idade escolar se estendendo até o início do período da adolescência inicial cujas atividades guias são o estudo e a comunicação íntima pessoal. O referido ciclo engloba relações onde num primeiro momento (idade escolar) há uma predominância de relações humanas assentes na esfera intelectual-cognitiva (relação criança-objeto social), e no segundo momento (na transição entre os períodos) inicia o domínio de relações humanas assentes na esfera afetivo-emocional (relação criança-adulto social). (p.151)

Neste ciclo, de acordo com Melo (2017), as atividades-guia que mobilizam os saltos qualitativos no desenvolvimento do aluno são a atividade de estudo e a comunicação íntima-pessoal; as esferas de desenvolvimento são a intelectual-cognitivo e a afetivo-emocional; a contradição que precisa ser superada nesta etapa é a contradição entre homem e sociedade; os elementos promotores do desenvolvimento da linguagem envolvem o aprimoramento da estrutura gramatical da linguagem, e do pensamento são o pensamento por complexos rumo ao pensamento por conceitos/teórico. Já as principais neoformações desenvolvidas nesta etapa são a consciência de si e do seu entorno social e o *pensamento teórico*. Abaixo apresentamos a síntese de suas contribuições para o segundo ciclo de escolarização:

2º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Infância » Adolescência.
Período	Idade escolar » Adolescência inicial.
Atividade Guia	Estudo » Comunicação íntima pessoal
Esferas	Intelectual-cognitivo » Afetivo-Emocional.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre o homem e a sociedade.
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento por complexos » Pensamento teórico.
Principais Neoformações	Consciência crítica de si e de seu entorno social » Pensamento teórico.

Tabela 3 - Sistematização do primeiro ciclo de escolarização no trato com o conhecimento a partir da abordagem crítico-superadora
Fonte: Melo (2017)

Este ciclo tem como conteúdo, de acordo com Taffarel *et al* (2010) o estabelecimento de nexos e relações cada vez mais complexas que levam o aluno a construir conceitos com maior rigor científico, reconhecendo os traços essenciais dos fenômenos e objetos dos quais se apropria.

O segundo ciclo é o da iniciação à sistematização do conhecimento. O estudante vai adquirindo consciência de sua atividade mental, das suas possibilidades de organizar seu pensamento sobre os fenômenos ou objetos da realidade, confrontando os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Construir conceitos significa explicar uma determinada coisa, reconhecendo suas características fundamentais. Sempre com ajuda do professor, o estudante começa a estabelecer nexos, referências e relações complexas, construindo conceitos com maior rigor científico, quer dizer, conceitos que fixam os traços essenciais do objeto ou fenômeno e diferenciam esse objeto ou fenômeno dos outros que lhe são semelhantes. (p.204)

Os autores trazem um exemplo ilustrativo do conteúdo deste ciclo:

Por exemplo, como podemos compreender e explicar o que é a “água”? Um dos caminhos seria constatar o que há de comum entre os tipos de água que conhecemos: dos rios, dos mares, das lagoas, da chuva e outros. Logo, identificar as características próprias de cada estado em que ela se apresenta. Podemos também questionar por que são diferentes, ou o que permanece igual entre elas apesar das diferenças. Mas para isso é necessário nos valermos dos conhecimentos da física, da química, da biologia, da geografia e outros que permitirão elaborar conceitos cada vez mais complexos sobre o que é a água (p.204).

No esporte, podemos apresentar o conteúdo deste ciclo da seguinte forma: necessidade de compreender e explicar conceitualmente o que é o esporte, quais são as suas manifestações, o que há de comum e de diferente entre elas, o que nos é possível reconhecer em cada uma delas e entre elas por meio dos eixos reguladores da atividade esportiva (regras, instrumento e organização da atividade esportiva), quais são as particularidades de cada uma de suas manifestações e como elas se manifestam na prática social, considerando as suas ações e operações, seus conhecimentos históricos, sociológicos, políticos, econômicos e ideológicos, bem como seus valores e normas construídos historicamente.

Oliveira (2018) vai na mesma direção, ao afirmar, no que diz respeito ao ensino do esporte neste ciclo, que

No que tange ao ensino do esporte, neste ciclo pode-se ampliar o processo de reconhecimento do esporte e dos traços essenciais desta manifestação com os quais os alunos já têm certo contato, aprofundando o conhecimento sobre eles, identificando as regularidades e confrontando-os com as diferentes maneiras pelas quais esta

manifestação da cultura corporal se expressa na realidade. Isto, por si só, já exige que se vá muito além de práticas irrefletidas em quadras ou outros espaços quaisquer, onde modalidades escolhidas aleatoriamente (ou pela força da “tradição”, como no caso do futebol, basquetebol, voleibol e handebol) são apresentadas compostas por conteúdos basicamente restritos a técnicas ou regras impostas, frequentemente apartadas de seus significados sociais. O ensino do esporte neste ciclo requer considerar a atividade guia da época específica, e na idade escolar esta transita do jogo de papéis para a atividade de estudo. (p.129)

Além disso, este autor afirma, no que diz respeito ao desenvolvimento do *pensamento teórico* neste ciclo, que

[...] sua colaboração na formação do pensamento teórico pode contemplar, de forma sistematizada e cada vez mais aprofundada, elementos que permitam à criança se apropriar, cada vez mais, da história e de como veio se desenvolvendo o esporte, adquirindo conhecimentos de ordem filosófica, sociológica e política que se associem intencionalmente à própria prática da atividade. Ou seja, as estratégias do professor precisam imbricar estes elementos buscando destruir a dicotomia ainda tão patente nas aulas de educação física que se dividem em aulas/momentos teóricos e aulas/momentos práticos, passando a conformar aquilo que entendemos como uma práxis que ajude a formar o pensamento teórico dos alunos. Os momentos de vivência da atividade esportiva precisam ser entendidos não apenas como momentos onde se pratica, mas como momentos onde se aprende e onde se sabe o que se aprende, onde se problematiza o que se aprende. Contudo, cabe lembrar que para que a criança saiba o que está aprendendo, o professor tem que saber o que está ensinando. (p.130)

Diante dos elementos apresentados, podemos concluir que, no que diz respeito ao ensino do esporte na Educação Física escolar no segundo ciclo de escolarização: para superar o pensamento por complexos rumo ao desenvolvimento do *pensamento teórico*, e considerando os fundamentos das atividades da cultura corporal, os conteúdos do fenômeno esporte que devem ser ensinados neste período englobam: a) a apresentação das possíveis formas de praticar determinados esportes por meio do ensino dos seus fundamentos (saltar, correr, chutar, driblar, etc.) representativos das suas ações e operações, e como elas se organizam por meio dos eixos reguladores (*fundamento prático-objetal*); b) apresentação dos significados históricos, dos valores e normas que essas atividades esportivas carregam ao longo de seu desenvolvimento (*fundamentos histórico-social e axiológico*). Ao se aproximarem do esporte por meio dos conteúdos abordados neste período, será possível superar a contradição homem - sociedade própria deste período que, na escola realmente existente corresponde aos primeiros anos do ensino fundamental.

Dessa forma, o *trato com o conhecimento* esporte deve contribuir para que as crianças, em suas primeiras generalizações (análises, sínteses e comparações cada vez mais elaboradas) possibilitadas pela compreensão da palavra (proporcionada pelo desenvolvimento da linguagem) e de suas significações, captem o fenômeno esporte no universo da cultura corporal, buscando isolar e comparar suas propriedades e estabelecer semelhanças e diferenças entre seus conteúdos e fenômenos (o que há em comum entre os esportes que utilizam bola como instrumento ou quadra como espaço de realização do esporte? E suas diferenças, portanto suas particularidades? Quais esportes são realizados em meio terrestre? E em meio aquático? Quais esportes utilizam o fundamento passe, chute, domínio de bola, etc.?), de forma a desenvolver, por meio das ações e operações próprias das atividades dominantes em questão (de estudo e comunicação íntima-pessoal) a sistematização deste conhecimento no pensamento do aluno – trabalho a partir da apropriação dos fundamentos na dinâmica de jogo (ações e operações do fenômeno em estudo – por ex. no atletismo compreender os fundamentos correr, saltar, arremessar e lançar e suas relações com as modalidades esportivas – corridas rasas e fundas, saltos verticais e horizontais, arremessos de peso e lançamentos de disco, dardo e martelo; nos esportes coletivos com bola, compreender o chute, drible, finta e suas possibilidades individuais e coletivas de execução; na ginástica, compreender o saltar, embalar/balançar, suspender/trepar, girar e suas possibilidades de execução com e sem instrumentos) e como estes determinam a vida objetiva dos sujeitos, a ex. das primeiras sínteses acerca do trabalho no esporte, das questões econômicas, midiáticas, de gênero e raça, etc.).

Passemos ao terceiro ciclo de escolarização. Ele, segundo Melo (2017),

[...] anuncia a Época da Adolescência marcada pelo período de transição, posto que, nesse estágio de desenvolvimento psíquico, espera-se do estudante que pense por meio de conceitos científicos e, com efeito, apreenda o seu entorno social a partir de suas contradições e leis objetivas que o fazem gerar mudanças. É uma Época que engloba dois Períodos: a adolescência inicial e a adolescência. Todavia, o terceiro ciclo envolve o Período da adolescência inicial (que se estende do 6o ao 9o ano do Ensino Fundamental), no qual *o lugar socialmente ocupado pelo estudante se altera em relação à idade escolar, haja vista que neste momento da vida o estudante tem como sistema de referência o modo de vida do adulto que busca reproduzir, com os outros estudantes/adolescentes, as relações existentes entre os adultos (conduta, ações, maneira de proceder etc.)* (ANJOS e DUARTE, 2016). Por isso que neste período a comunicação íntima pessoal é atividade guia promotora de desenvolvimento, por sua vez, é a esfera afetivo-emocional que mediará a relação entre os adolescentes, e este com os adultos. (p.153-154, grifos nossos)

Neste ciclo, espera-se que

[...] os adolescentes neste período estejam na segunda etapa do Ensino Fundamental onde deverão se confrontar e enfrentar a contradição entre o homem e a sociedade, ou seja, *por meio do pensamento teórico deverá reorganizar dos dados da realidade buscando apreendê-los a partir dos enlaces objetivos que os estruturam e dão dinamicidade*. O acesso, por exemplo, ao objetivo de ensino da cultura corporal nas aulas de Educação Física *deverá impulsionar uma atitude científica dos estudantes face às contradições e conflitos que as formas sociais de atividades inerentes à cultura corporal assumem no modo de vida capitalista, vale dizer, deverão ter uma atitude científica frente ao fenômeno da fetichização da cultura corporal*. (p.154, grifos nossos)

Abaixo segue apresentada uma tabela síntese elaborada pelo autor:

3º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Adolescência.
Período	Adolescência inicial » Adolescência.
Atividade Guia	Comunicação íntima pessoal.
Esferas	Afetivo-Emocional.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre homem e sociedade.
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento do Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento por complexos » Pensamento teórico.
Principal Neoformações	Pensamento teórico » Autoconsciência.

Tabela 4 - Sistematização do terceiro ciclo de escolarização no trato com o conhecimento a partir da abordagem crítico-superadora
Fonte: Melo (2017)

Este ciclo tem como conteúdo, de acordo com Taffarel *et al* (2010)

Neste ciclo o estudante amplia em seu pensamento as suas referências conceituais, tomando consciência da sua atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva da leitura teórica da realidade. Ele dará um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria. (p.205)

Oliveira (2018) nos apresenta que neste ciclo é possível que o aluno se aproxime e amplie as suas referências sobre o fenômeno esporte, indo para além do cotidiano, "[...] motivado primeiro por uma performance pobre durante uma partida, e na sequência por um incidente relacionado ao resultado de um jogo, *o que podemos começar a consolidar neste momento é a atitude científica perante os desafios da realidade*." (p.137, grifos nossos)

A atividade-guia deste período - a comunicação íntima-pessoal - é "[...] uma maneira de reproduzir com os outros adolescentes, as relações existentes entre os adultos." (ANJOS, DUARTE, 2016, p.198). Esta tem como base determinadas atividades realizadas entre adultos, o que leva o adolescente a tê-lo como referência de suas ações.

De acordo com Elkonin (1987, p.121), a atividade de comunicação pessoal constitui a atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre o futuro, bem como sobre as relações entre as pessoas. Assim, na comunicação pessoal forma-se a autoconsciência como consciência social transladada ao interior. (ANJOS, DUARTE, 2016, p.198)

Oliveira (2018) traz dois exemplos que nos permitem compreender como estas relações no esporte se expressam e contribuem para formar a autoconsciência dos alunos, os quais reproduzimos abaixo:

Atletas são apresentados na mídia não somente como garotos propaganda da moral e dos bons costumes, mas também como veículos para a venda de produtos, além de serem tratados como celebridades cujos detalhes da vida pessoal, por mais insignificantes que sejam, ocupam noticiários e portais de notícias na internet a todo momento. Por certo, vezes ou outras estes modelos procurados pelos adolescentes podem levá-los a conhecer figuras interessantes como o jogador Sócrates e seus exemplos, dentro e fora de campo, de luta por um esporte melhor e por uma país democrático, que se materializou na famosa "Democracia Corinthiana". Pode levá-lo também a conhecer a história de Joanna Maranhão, brava atleta da natação brasileira que teve a coragem de denunciar abusos sexuais sofridos na infância, cometidos por seu treinador e que trouxeram um debate para a sociedade que culminou com a alteração do prazo de prescrição para crimes dessa natureza, que passou a ser contado apenas a partir da data em que a vítima completa dezoito anos, a Lei Joanna Maranhão (Lei 12.650/12).

Ao mesmo tempo, os modelos podem ser formados por outros personagens cuja personalidade e reputação certamente não os coloca como exemplos, como o jogador Felipe Melo, que se vangloria do recurso a violência, dentro e fora de campo, e apóia figuras políticas de cunho fascista, como Jair Bolsonaro. Concorre neste processo, a complicada relação entre atletas e dirigentes no mundo todo, mas que no Brasil toma contornos especiais, seja no exemplo já citado da perseguição aos atletas do Bom Senso F.C., ou seja na recente votação para o estatuto do Comitê Olímpico Brasileiro, que diminui a possibilidade de participação dos atletas, de doze para cinco votos, o que somente se alterou após enorme pressão dos atletas nas redes sociais, expondo os dirigentes e cobrando explicações. Destas situações, vemos os desafios colocados para a coletividade, mas também abrem-se possibilidades de problematizar como enfrentá-los. (p.138-139)

Dessa forma, o esporte passa a ser entendido como "[...] aquilo que os homens fazem dele, e só representará as máximas conquistas da humanidade se nós

conscientemente intervirmos nesta direção." (OLIVEIRA, 2018, p.139) É necessário, portanto, que os professores dominem esse conjunto de conhecimentos sobre o fenômeno esporte, de forma a qualificar o ensino deste nas aulas de Educação Física, o que os exige dominar os elementos que estruturam o fenômeno e sua dinâmica na sociedade, garantindo, assim, que os saltos qualitativos se materializem rumo à formação da personalidade desses sujeitos.

Portanto, quando estamos falando deste ciclo de escolarização, cabe ao professor não somente trabalhar as características do seu grupo entendendo o código de companheirismo presente ali, ou referenciar os atletas para os seus alunos pelos seus feitos competitivos, mas também problematizar quais contribuições estes sujeitos trazem para a sociedade de forma geral, ou como lutam para as melhorias em suas próprias práticas esportivas de forma coletiva e individual. Principalmente porque o professor pode não saber da conduta social de determinado atleta, mas no período em que vivemos, seus alunos sem dúvida sabem, seja pelas notícias ou pelas redes sociais. (OLIVEIRA, 2018, p.139-140)

Diante dos elementos apresentados, podemos concluir que, no que diz respeito ao ensino do esporte na Educação Física escolar no terceiro ciclo de escolarização: para desenvolver o *pensamento teórico* dos alunos, exigência do período da adolescência, e considerando os fundamentos das atividades da cultura corporal, os conteúdos do fenômeno esporte que devem ser ensinados neste período englobam: a) apresentação das possíveis formas de praticar determinados esportes por meio do ensino dos seus fundamentos (saltar, correr, chutar, driblar, etc.) representativos das suas ações e operações, e como elas se organizam por meio dos eixos reguladores (*fundamento prático-objetual*) de forma mais complexa e ampliada; b) apresentação dos significados históricos, dos valores e normas que essas atividades esportivas carregam ao longo de seu desenvolvimento por meio das explicações mais complexas e ampliadas do fenômeno, englobando significados, atitudes e posicionamentos dos que fazem do esporte o que ele é, uma prática social determinada por elementos políticos, ideológicos, econômicos, sociais e culturais (*fundamentos histórico-social e axiológico*). Ao se aproximarem do esporte por meio dos conteúdos abordados, será possível superar a contradição homem - sociedade própria deste período que, na escola realmente existente corresponde aos anos finais do ensino fundamental.

Dessa forma, o *trato com o conhecimento* esporte deve contribuir para que os alunos, por meio de abstrações (mobilizadas por análises e sínteses, comparações e generalizações cada vez mais elaboradas), captem o fenômeno esporte no universo da cultura corporal, buscando compreender suas propriedades gerais e regularidades, de

forma que esta consiga expressar os nexos e relações dos objetos e fenômenos captados pelo pensamento, ainda que presos ao imediatamente perceptível, mas num grau cada vez mais complexo de formação da imagem subjetiva da realidade objetiva (o que é esporte? Como este se relaciona com os demais fenômenos e objetos da cultura corporal?), de forma a ampliar, por meio de ações e operações da atividade em questão (comunicação íntima-pessoal) - que envolvem o seu reconhecimento enquanto grupo social - permitam a sistematização cada vez mais rica deste conhecimento no pensamento do aluno – trabalho a partir da apropriação mais complexa dos fundamentos na dinâmica de jogo e suas possibilidades (compreender a dinâmica de jogo e como o coletivo se sobressai em relação ao individual – mesmo nas modalidades individuais, há um coletivo, a equipe, que contribui direta e indiretamente para que as ações e operações tenham êxito).

Para o quarto ciclo, Melo (2017) apresenta a seguinte tabela:

4º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Adolescência.
Período	Adolescência.
Atividade Guia	Profissional/Estudo.
Esferas	Intelectual-cognitivo.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre homem e trabalho.
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento do Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Aprimoramento Pensamento teórico.
Principal Neoformação	Autoconsciência.

Tabela 5 - Sistematização do quarto ciclo de escolarização no trato com o conhecimento a partir da abordagem crítico-superadora.

Fonte: Melo (2017)

Para Taffarel *et al* (2010), o conteúdo deste ciclo engloba o

[...] aprofundamento da sistematização do conhecimento. Nele, o estudante adquire uma relação especial com os fenômenos ou objetos, que lhe permite refletir sobre eles. O estudante começa a perceber que há propriedades comuns e regulares entre os objetos. [...] O estudante deverá saber onde buscar e como sistematizar o conhecimento teórico, ou seja, as explicações da forma em que os fenômenos se manifestam no real. Ele dá um salto qualitativo, quando estabelece as regularidades dos fenômenos. Neste ciclo o estudante tem contato com a regularidade científica, podendo, a partir dele, adquirir condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico, quando submetido à atividade de pesquisa. (p.205)

Nele,

[...] o estudante no Ensino Médio (etapa da Educação Básica que corresponde ao quarto ciclo) deverá, a partir do pensamento teórico, enfrentar a contradição entre o homem e o trabalho que no modo de vida burguês se expressa pela relação entre capital e trabalho assalariado, mercado de trabalho e mundo de trabalho, projeto histórico, ciência e tecnologia, desenvolvimento das forças produtivas e relações sociais de produção e projeto histórico capitalista e projeto histórico socialista. (MELO, 2017, p.156)

Neste ciclo, é importante que o estudante "[...] se aproprie de conceitos científicos que resultem numa atitude científica perante o modo de vida burguês, buscando examinar as regularidades (leis objetivas) próprias deste modo de vida e de suas relações sociais correlatas." (MELO, 2017, p.158) Para isso, é fundamental que os professores atuem por meio da atividade-guia deste período, a atividade profissional/de estudo. Nela, tendo como motivo a preparação para o futuro, "o adolescente começa a descobrir o significado do conhecimento científico e, conseqüentemente, desenvolvem-se os chamados interesses cognoscitivos científicos" (ANJOS, DUARTE, 2016, p.201) Um dos desafios que permeiam o *trabalho educativo* neste período é

O maior desafio da educação escolar de adolescentes é o de conseguir, ao mesmo tempo, preparar para a atuação no mundo do trabalho e não limitar a formação do indivíduo a um processo de adaptação a esse mercado, à lógica do capital e à ideologia burguesa. Isto é, trata-se de não se limitar a formação do indivíduo a um processo de reprodução da força de trabalho sem, contudo, ignorar o fato de que vivemos numa sociedade capitalista na qual boa parte da humanidade precisa vender a sua força de trabalho para obter os recursos necessários à sobrevivência. (ANJOS, DUARTE, 2016, p.202)

No que diz respeito ao ensino do esporte, Oliveira (2018) afirma que

O principal enfrentamento, portanto, encontra-se na questão de concretamente articular o conteúdo esporte à atividade guia deste período, permitindo aos nossos estudantes a possibilidade de avançar em seu desenvolvimento rumo ao pensamento abstrato. E para isto torna-se essencial o elemento discutido no primeiro capítulo desta tese: uma concepção de esporte enquanto prática social, manifestação da cultura corporal cuja gênese localiza esta atividade como possibilidade ulterior do jogo, e cuja principal característica que o distingue das demais manifestações da cultura corporal encontra-se expressa na contradição agonístico/lúdico, que representa os pólos da competição/superação e do gozo estético, em busca do atendimento a certas necessidades humanas, o que ocorre simultaneamente durante a prática esportiva. (p.144)

Diante dos elementos apresentados, podemos concluir que, no que diz respeito ao ensino do esporte na Educação Física escolar no quarto ciclo de escolarização: para desenvolver o *pensamento teórico* dos alunos, na direção da formação de sistemas conceituais sobre o fenômeno esporte, e considerando os fundamentos das atividades da

cultura corporal, os conteúdos do fenômeno esporte que devem ser ensinados neste período englobam: a) aprofundamento da sistematização das possíveis formas de praticar determinados esportes por meio do ensino dos seus fundamentos (saltar, correr, chutar, driblar, etc.) representativos das suas ações e operações, e como elas se organizam por meio dos eixos reguladores (*fundamento prático-objetal*) de forma mais complexa e ampliada; b) aprofundamento científico do conhecimento acerca dos significados históricos, dos valores e normas que essas atividades esportivas carregam ao longo de seu desenvolvimento por meio das explicações mais complexas e ampliadas do fenômeno, por meio da busca das regularidades científicas do fenômeno esporte através do trabalho científico (*fundamentos histórico-social e axiológico*). Ao se aproximarem do esporte por meio dos conteúdos abordados, será possível superar a contradição homem - cultura própria deste período.

Dessa forma, o *trato com o conhecimento* esporte deve contribuir para que os jovens, por meio da abstração (captação dos traços essenciais do fenômeno e do seu movimento lógico-histórico), estabeleçam nexos e relações cada vez mais complexos e ricos em determinações, na direção da formação de sistemas conceituais sobre o fenômeno esporte por meio da atividade teórica, ou seja, compreender no pensamento o que o fenômeno esporte foi, o que ele é e o que ele pode vir a ser (o que é esporte? E o que pode vir a ser o esporte? Como este se relaciona/pode se relacionar com os demais fenômenos e objetos da cultura corporal, com a sociedade, política, ideologia? Como estas questões são objetivadas nos esportes coletivos com bola, no atletismo, na ginástica, etc.?), tratando-o como produção humana resultante do trabalho.

Com os elementos sistematizados ao longo deste tópico, buscamos explicar mais e melhor os elementos que estruturam o ensino do esporte a partir da abordagem crítico-superadora. Esta, sem dúvida, carece de experiências no chão da escola, que nos colocarão diante das problemáticas enfrentadas pela dinâmica curricular e que nos exigirão colocar à prova e em movimento os elementos apresentados até aqui.

CONCLUSÕES

Nosso objetivo neste estudo foi apresentar contribuições teórico-metodológicas para o ensino do esporte na Educação Física escolar na direção do desenvolvimento do *pensamento teórico*, dando especial atenção ao polo conteúdo, de forma a subsidiar a prática pedagógica de professores no chão da escola. Para tanto, reconhecemos a contradição que move a educação escolar no capitalismo, expressas no conflito de interesses de classes opostas que travam uma disputa pela hegemonia na sociedade e na escola, expressos numa disputa apoiada em teorias que guardam concepções de mundo, de sujeito, de educação, de escola e de Educação Física, aqui identificadas no campo das teorias do aprender a aprender.

Assim como afirmamos ao longo do texto, essas teorias pedagógicas hegemônicas estão alinhadas no Brasil à política dos reformadores empresariais da educação, que enxergam a escola, a educação e a Educação Física sob a ótica do individualismo, da meritocracia e da exploração, defendendo uma concepção de escola e de educação articuladas aos interesses da agenda neoliberal propostas pelo BM e demais agências neoliberais que influenciam a educação por meio do projeto de mundialização da educação.

No *trabalho educativo*, essas teorias hegemônicas negam as categorias transmissão e reprodução, negando, portanto, a própria função social da escola, que é a de transmissão-assimilação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos materializados nos conteúdos de ensino (*o que ensinamos*), considerando as suas formas mais adequadas de transmissão-assimilação (*como ensinamos*) e os processos de apropriação e objetivação destes conhecimentos no pensamento pelos nossos alunos e alunas (*a quem ensinamos*).

Também reconhecemos as contradições que movem o ensino do esporte na escola, a saber: a negação do conjunto de conhecimentos acerca desse fenômeno reconhecidos como clássicos no universo da cultura corporal expressos em seus fundamentos – significados, valores e normas que fazem do esporte aquilo que os homens fazem dele, uma prática social. Essa negação se manifesta de duas formas não excludentes: ou por meio da ausência desses conhecimentos na escola ou por meio do seu ensino a partir da lógica formal, que aprisiona os indivíduos ao patamar do desenvolvimento do pensamento no plano dos pseudoconceitos, que tem como lastro os conceitos cotidianos presos a aparência fenomênica.

Também explicitamos a nossa crítica as abordagens hegemônicas de ensino deste fenômeno na Educação Física escolar - construtivista, desenvolvimentista, da aptidão física ou atividade física e saúde e crítico-emancipatória e suas afiliadas, como a Pedagogia do esporte - reconhecendo que estas estão filiadas às pedagogias do aprender a aprender e tratam o esporte descolado da realidade concreta, como um fenômeno que carrega uma concepção abstrata e conservadora de Educação Física. Isso se manifesta por meio dos objetos de ensino adotados por essas abordagens, como o desenvolvimento motor, o movimentar-se, a saúde/qualidade de vida, bem como nas formas e finalidades de ensino do esporte na escola, seja para desenvolver habilidades motoras, para despertar e desenvolver o lúdico ou para reforçar a competição em seu conceito restrito – o vencer a qualquer custo.

É preciso, diante dessas constatações, superar essas contradições se de fato, como professores e professoras, temos como projeto histórico a transformação radical da realidade. Para tanto, é necessário que construamos alternativas teórico-metodológicas ancoradas em referenciais teóricos que estejam alinhados com o projeto histórico pretendido, uma transformação radical, rigorosa e coletiva da realidade reconhecida aqui na transição do modo capitalista para o socialista. Nunca é demais reforçar que tal transformação não se dará apenas no plano da consciência, porque assim desejamos que esta aconteça. É necessário investirmos todos os esforços materiais, políticos e pedagógicos para que tal movimento se materialize. Isso significa defender o ensino dos conteúdos que compõem o acervo de conhecimentos sistematizados e reconhecidos como clássicos pela prática social em suas formas mais adequadas que nos permitam construir a travessia e que promovam o desenvolvimento do *pensamento teórico* dos nossos alunos e alunas na direção da construção de uma escola verdadeiramente democrática. Essa tarefa nos exige alterar forma e conteúdo do *trabalho educativo*, o que, na Educação Física escolar significa reconhecer na abordagem crítico-superadora a forma mais desenvolvida de trato com o esporte na escola.

Aqui identificamos no materialismo histórico-dialético, na pedagogia histórico-crítica, na psicologia histórico-cultural e na abordagem crítico-superadora os referenciais teóricos que calçam nossos passos rumo a esta direção. As contribuições dessas referências nos permitem reconhecer a dimensão ontológica da atividade educativa; a defesa da transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico; o pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos; a concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética, e o reconhecimento

de que o ensino e aprendizagem possuem percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento.

Na abordagem crítico-superadora, significa reconhecer que os seus elementos estruturantes – projeto político-pedagógico, dinâmica curricular, *trato com o conhecimento* e seus princípios curriculares de seleção e de organização teórico-metodológica do conhecimento, programa da Educação Física, ciclos de escolarização, avaliação do processo de ensino e aprendizagem – nos permitem ensinar e compreender mais e melhor a cultura corporal, refletindo na compreensão da própria humanidade, legando às futuras gerações o acesso ao patrimônio cultural que constitui a sua segunda natureza.

Esse projeto remete, no planejamento pedagógico, à defesa do ensino dos clássicos, à organização do *trabalho educativo* tomando como referência a *triade conteúdo-forma-destinatário* e o *trato com o conhecimento*, tendo a segunda como materialização da primeira na Educação Física escolar.

Dessa forma, o ensino do esporte em sua forma clássica e científica na Educação Física escolar contribui para formulações didático-pedagógicas que orientam o *trabalho educativo* na direção da formação dos sistemas conceituais do fenômeno esporte por meio da apropriação dos seus *conteúdos escolares* expressos em seus fundamentos, suas significações sociais, sentidos pessoais, valores e normas, assim como anunciado em nossa tese.

Defendemos, dessa forma, o planejamento pedagógico com base na *triade conteúdo-forma-destinatário*. Nesta tese visamos contribuir com o polo *conteúdo*, incorporando as contribuições de Melo (2017) em relação ao *destinatário*, ao sistematizar os ciclos de escolarização a partir da teoria da atividade, o que contribui sobremaneira para a organização do ensino na Educação Física escolar. Pelos limites temporais de uma tese, foge aos objetivos deste trabalho o detalhamento das *formas de ensino*, que podem ser objeto de pesquisas futuras.

Diante desses elementos, ao chegarmos às conclusões dos nossos estudos, reafirmamos o nosso compromisso com o projeto de sociedade, de educação, de escola e de Educação Física legado e construído pela classe trabalhadora. Este projeto tem como pilar a defesa do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos na educação escolar, de forma a ofertar aos dominados aquilo que as classes dominantes dominam para que estes saiam da condição de dominados.

No atual cenário político de ataque aos direitos conquistados nos anos anteriores ao golpe de 2016 por meio da implementação de uma agenda política de terra arrasada que ataca os serviços públicos, a educação pública, de qualidade, gratuita, laica e socialmente referenciada, e num cenário pandêmico que nos colocou na condição de isolamento e distanciamento social, o que aprofundou as contradições já existentes, superar por inclusão essas abordagens hegemônicas no *trato com o conhecimento* esporte é tarefa de todo professor e professora que se reivindica como um intelectual político. Ao reconhecer que o esporte condensa o patrimônio cultural da humanidade e reflete os modos de sociabilização desenvolvidos pelo gênero humano ao longo de sua história, torna-se necessário traduzirmos no *trabalho educativo* um projeto de transformação radical da realidade, de forma que ao enxergarmos as trevas, tenhamos condições de ver melhor o caminho da alvorada, como nos ensinou Fernandes (2010).

Cabe a nós submetemos à prática concreta em estudos futuros os elementos explicitados e defendidos nesta tese, de forma a contribuir com as elaborações que se propõem a explicar mais e melhor a abordagem crítico-superadora.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A. **Educação escolar e acesso ao conhecimento**: o ensino como socialização da liberdade de pensar. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 132-140, jun. 2015.

ALVES, M. S. **Formação de professores e crise estrutural do capital**: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida. 348 f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ANJOS, R. E.; DUARTE, N. *A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos*. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, Angelo Abrantes; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016 (Coleção educação contemporânea). P.195-220.

ANTUNES, R. (org.) **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020

ASBAHR, F. S. F. *Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais*. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, Angelo Abrantes; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016 (Coleção educação contemporânea). P.171-192.

ASSIS DE OLIVEIRA, S. **Reinventando o esporte**: Possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, CBCE, 2010.

BARROSO, A.R.L.; DARIDO, S. **A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos**: conceitual, procedimental e atitudinal. *Journal of Physical Education*, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2009.

BELTRÃO, J. A. **Novo ensino médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na Educação Física. 267 f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

Boletim Germinal, n. 6. Londrina: Grupo MHTLE, 2009a. [Material impresso]

Boletim Germinal, n. 9. Londrina: Grupo MHTLE, 2009b. [Material impresso]

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Diesporte** - Diagnóstico Nacional do Esporte - Caderno 1. Brasília, 2015. Disponível em:

http://www.esporte.gov.br/diesporte/diesporte_grafica.pdf

_____. Ministério do Esporte. **Diesporte** - Diagnóstico Nacional do Esporte - Caderno 2. Brasília, 2016.

CALVINO, I. **Porque ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. 1 ed. Companhia das Letras, 1981 (Kindle)

CASIMIRO, F. H. C. **A nova direta**: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e Educação Física**: polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 1998

_____. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro**: percurso, paradoxos e perspectivas. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1999

CHAUÍ, M. (30 de janeiro de 2017). **O retrato de uma catástrofe**. Disponível no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=UCyVT2HLQQI>

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COLAVOLPE, C. R. **Sociedade, educação e esporte**: a teoria do conhecimento e o esporte na formação de professores de educação física. 2010. 243f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DARIDO, S.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Traducido del ruso por Marta Shuare. Moscu: Editorial Progreso, 1988

DRUCK, G.; FILGUEIRAS, L. **A aliança que sustenta o governo Bolsonaro**. 2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-brasileira/a-alianca-que-sustenta-o-governo-bolsonaro/>

DUARTE, N. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. Caderno CEDES [online]. 1998, vol.19, n.44, pp.85-106. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1 ed. 1 reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção polêmicas do nosso tempo)

_____. *O debate contemporâneo das teorias pedagógicas*. In: MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção educação contemporânea)

_____. *et al.* **O marxismo e a questão dos conteúdos escolares**. Seminário nacional de estudos e pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil”. 2012. Anais eletrônicos – ISBN 978-85-7745-552-5

_____. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3 ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 (Coleção educação contemporânea)

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016 (Coleção educação contemporânea)

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática**: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Experiência na disciplina escolar Educação Física. 199 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

_____. *Crítica a perspectiva da promoção da saúde e da aptidão física*. In: **Boletim Germinal-on-line**, n. 6, 2009.

_____. *Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão*. [Entrevista]. In: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERNANDES, F. **Circuito fechado**: quatro ensaios sobre o “poder institucional”. São Paulo: Globo, 2010

_____. **O desafio educacional**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020. 383 p.

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

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classes**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14. n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010

_____. (Org.) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019

GAMA-ROLLAND, C. A. **Atividades físicas egípcias antigas: jogos, treinamento militar e a força real**. Revista de Museu de Arqueologia e Etnologia, 29: 7-19, 2017

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. 232 f. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

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

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

IBGE. **Práticas de esporte e atividade física: 2015 / IBGE**, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. 80p.

KUENZER, A. Z. *Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho educação*. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

KUNZ, E. *Ministério da Saúde adverte: viver é prejudicial à saúde*. In: BAGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana; PALMA, Alexandre (Orgs.). **A saúde em debate na Educação Física - Volume 3**. Ilhéus: Editus, 2007. P. 173-186

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

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

KRAVCHYCHYN, C. *et al.* **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação**. Movimento, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 339–350, 2012. DOI: 10.22456/1982-8918.27920. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/27920>.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **A didática do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. 2017, v. 21, n. 62, pp. 531-541. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0917>

_____.; SANTOS JUNIOR, C. L.; MELO, F. D. A. *Ensino da cultura corporal na abordagem crítico-superadora: natureza e especificidade*. In: MARCASSA, L. P.; ALMEIDA JUNIOR, A. S.; NASCIMENTO, C. P. **Ensino de educação física e formação humana**. Curitiba: Appris, 2021

LENIN, V. I. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**: ensaio popular. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012

LEONTIEV, A. N. *Actividade e consciência*. In: MAGALHÃES-VILHENA, V. (Org.) **Práxis**: a categoria materialista de prática social. Volume I. Lisboa: Horizonte, 1980

_____. *El problema de la actividad em psicologia* (Capítulo III). In: LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Mexico: Cartago, 1984

_____. *As necessidades e os motivos da atividade*. In: LONGAREZI, A. M.; PUÉNTES, R. V. (Orgs.) **Ensino desenvolvimental**: antologia. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017

_____. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Tradução de Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021. 256 p. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática; série ensino desenvolvimental; v. 12)

MAGALHÃES, G. M. **Atividade-guia e neoformações psíquicas**: contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino desenvolvente na educação infantil. Revista Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 4, n. 2, p. 275-286, jul./dez.2018. ISSN: 2447-4223

MAGALHÃES, G. M.; MARTINS, L. M. **Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-21, e-19150, jan./mar. 2020

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MÁRKUS, G. **Marxismo e antropologia**: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015

MARTINS, L. M. *O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos*. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.) **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. 2 ed.

_____. **Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural.** Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013a.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

_____. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015a (Coleção formação de professores)

_____. **A internalização dos signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.** Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015b.

_____; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016a (Coleção educação contemporânea)

_____. **Desenvolvimento do pensamento e educação escolar:** etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. Fórum linguístico, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, out./dez. 2016b. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n4p1572>

_____. *O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno.* In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica:** legado e perspectivas. 1ª edição eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p.83-98 Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-juliana-1>

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 288p.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. Livro 1 – O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013 (Marx-Engels)

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação:** consolidação do projeto neoliberal na América Latina – Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MELO, F. D. A. **O trato com o conhecimento da educação física escolar e o desenvolvimento do psiquismo:** contribuições da teoria da atividade. 178 f. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011

OLIVEIRA, C. L. **Cultura corporal e desenvolvimento do pensamento teórico no quarto ciclo de escolarização (1o ao 3o ano do Ensino Médio) da abordagem crítico- superadora**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2017. 80p.

OLIVEIRA, M. M. **O trato com o conhecimento esporte na abordagem crítico-superadora**. 163 f. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

PASQUALINI, J. C. *Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas*. In: MASIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.) **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar**. Revista Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e214167, 2019.

PNUD. **Relatório Anual 2016: caminhando para o futuro que queremos**. Brasília: PNUD, 2016

PNUD. **Relatório de desenvolvimento humano nacional – Movimento é vida: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas**. Brasília: PNUD, 2017. 392 p.: il., gráf. Color. ISBN: 978-85-88201-49-1

PORTO, K. M. **Formação de sistemas conceituais e educação escolar: articulações entre os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. *Trabalho digital e educação no Brasil*. In: ANTUNES, R. (org.) **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020. P. 217-236

RAMOS, M. N. *Escola sem partido: a criminalização do trabalho pedagógico*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. P.75-86

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. **Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens**. Revista Motriz, Rio Claro, v.15 n.3 p.600-610, jul./set. 2009.

ROUYER, J. *Pesquisas sobre o significado humano do desporto e dos tempos livres e problemas da história da educação física*. In: ADAM, Y. et al. **Desporto e desenvolvimento humano**. Lisboa: Seara Nova, 1977.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999 (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5)

_____. *Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes*. In: SAVIANI, D. e LOMBARDI, J.C. (orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

_____. *Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica*. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação)

_____.; DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 (Coleção polêmicas de nosso tempo)

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a (Coleção educação contemporânea)

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b

_____. **A lei da educação**: LDB: trajetórias, limites e perspectivas. 13 ed.rev.atual.e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2016 (Coleção educação contemporânea)

_____. **Escola e democracia**. 43ª ed.rev. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2018

_____. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019

_____. **A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático**. Revista Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.012020, p.03-22, dez.2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31esp.1.8279.

_____.; GALVÃO, A. C. **Educação na pandemia**: a falácia do “ensino” remoto. Revista Universidade e sociedade n. 67. ANDES-SN, janeiro de 2021, p.36-49.

SILVA, E. J. S. S. *Crítica do construtivismo*: apontamentos de uma análise marxista. In: **Boletim Germinal**, n. 6. Londrina: Grupo MHTLE, 2009. [Material impresso]

SILVA, W. J. L. **Crítica à teoria pedagógica da Educação Física**: para além da formação unilateral. 112 f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

TAFFAREL, C. Z. *Crítica às proposições pedagógicas da Educação Física* – Editorial. In: **Boletim Germinal**, n. 6. Londrina: Grupo MHTLE, 2009. [Material impresso]

TAFFAREL, C. Z. *et al.* (Org.) **Cadernos didáticos sobre educação do campo**. Salvador: Editora, 2010

TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação.** Maringá: Eduem, 2010.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. *A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores.* In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016 (Coleção educação contemporânea). P.35-62.

VALIM, R. **Estado de exceção: a forma jurídica do neoliberalismo.** São Paulo: Editora Contracorrente, 2017.

VARIOS COLABORADORES. **Educação pelo esporte: educação para o desenvolvimento humano pelo esporte.** São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009 (Biblioteca pedagógica)

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski.** Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

APÊNDICE

TABELA 01 – CATEGORIAS DE ANÁLISE E SEUS CONCEITOS

CATEGORIAS DE ANÁLISE	CONCEITOS
CONTEÚDOS ESCOLARES	Conhecimento dosado e sequenciado (saber escolar) na relação transmissão-assimilação desenvolvida pelo trabalho educativo que compõe o universo dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos desenvolvidos historicamente pela humanidade (COLETIVO DE AUTORES, 2012; SAVIANI, 2013; DUARTE, 2016)
TRATO COM O CONHECIMENTO	Um dos eixos da dinâmica curricular que dá base material ao currículo escolar na perspectiva ampliada e que se articula a organização escolar (trata-se da organização do tempo e do espaço pedagógico necessário para ensinar e aprender – horários, turnos, séries, ciclos, materiais, espaços, etc.) e normatização escolar (trata-se das normas, regimentos, planos, modelos de gestão, sistemas de educação e avaliação, etc.). Tem por tarefa dar direção epistemológica ao currículo escolar a partir de princípios curriculares de <i>seleção</i> dos conteúdos escolares e princípios metodológicos (<i>organização e sistematização lógica e metodológica</i> dos conteúdos escolares) (COLETIVO DE AUTORES, 2012; SAVIANI, 2013)
TRÍADE CONTEÚDO-FORMA-DESTINATÁRIO	Relação de condicionabilidade recíproca exigida no planejamento de ensino entre os conhecimentos clássicos historicamente sistematizados (conteúdos escolares), suas formas de organização sequencial convertidas em saberes escolares (forma) e o aluno concreto a quem o processo de ensino se destina (destinatário, que corresponde a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva em sua máxima fidedignidade) (MARTINS, 2013)
TRABALHO EDUCATIVO	Ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade produzida histórica e coletivamente no conjunto dos homens (isto é, formação da segunda natureza) que se desenvolve a partir da produção do saber em sua forma não-material (produção e consumo são inseparáveis). Tal ato se desenvolve na relação conteúdo-forma (necessidade de identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados para que nos tornemos humanos, e a descoberta de formas cada vez mais adequadas para que o seu objetivo seja alcançado) (SAVIANI, 2013)
PENSAMENTO TEÓRICO	Processo psíquico superior que em conjunto com os demais processos (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, imaginação, emoção e sentimento), articulados como um sistema interfuncional, tem por tarefa primeira

o desenvolvimento da imagem subjetiva da realidade objetiva a partir da formação de conceitos científicos, estes formulados por meio de tensões, tarefas e problemas que exigem a atividade teórica do pensamento (isto é, a partir da formação de sistemas conceituais do fenômeno em questão) (MARTINS, 2013)

TABELA 02 – CATEGORIA CONTEÚDOS ESCOLARES / DE ENSINO

AUTOR/OBRA	CONTEÚDOS ESCOLARES / DE ENSINO
MARTINS (2013)	<p>“Tomamos, como hipótese central, aquilo que, no cerne do preceito vigotskiano segundo o qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos – com a formação das funções psíquicas superiores -, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica. Ou seja, inferimos que para a psicologia histórico-cultural a natureza dos conteúdos e das atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, dado que identifica seus postulados às proposições da pedagogia histórico-crítica.” (p.7)</p> <p>“[...]o pensamento por conceitos torna-se o guia das transformações mais decisivas do psiquismo e, por conseguinte, da personalidade do indivíduo. Todavia, o autor deixa claro o altíssimo grau de dependência desse processo em relação às condições objetivas de vida e educação, isto é, de apropriação dos produtos culturais simbólicos, diferenciando, inclusive, o papel da formação de conceitos espontâneos, não científicos, e dos conceitos científicos, escolares, no referido desenvolvimento. No tratamento que dispensou à formação de conceitos, Vygotski (1996, 2001) foi claro ao afirmar a superioridade dos segundos sobre os primeiros, privilegiando a educação escolar dos conteúdos científicos, uma vez que são os domínios do pensamento por conceitos que sintetizam, efetivamente, as mudanças qualitativas mais decisivas produzidas pelo pensamento no sistema interfuncional psíquico – o que quer dizer, na vida dos indivíduos.” (p.221)</p> <p>“No esteio do materialismo dialético, o referido conhecimento¹³¹ se identifica com a construção dessa imagem por meio da captação, pela consciência, daquilo que existe fora e independentemente dela. Essa captação, por sua vez, subjuga-se à identificação dos objetos e fenômenos no complexo sistema de relações que comportam sua existência objetiva e, assim sendo, não resulta meramente do contato sensorial direto do sujeito em face do objeto.” (p.273)</p>

¹³¹ A autora se refere à “natureza dos conhecimentos a serem transmitidos” (p.273)

“[...]o movimento do real não se processa de modo causal, aleatório, mas é produzido na e pela ação do homem na natureza, do que resulta a constatação: a realidade existe independentemente da consciência dos homens, mas não independentemente de sua capacidade para intervir nela. **A representação subjetiva da realidade em sua materialidade e historicidade, a captação das ‘leis’ e dos determinantes que regem esse desenvolvimento, é o que definimos como conhecimento objetivo, ou seja, o grau máximo de fidedignidade na representação subjetiva da realidade objetiva.**” (p.274)

“Nessa direção, entendemos que **os conhecimentos clássicos são aqueles que se colocam mais decisivamente a serviço desse ideal. Todavia, é preciso reconhecer também que a posse dos atributos requeridos à construção do conhecimento objetivo por parte de cada indivíduo é um processo socialmente dependente.** Para que tais atributos se desenvolvam, torna-se necessário que forças objetivas operem a esse favor e, tal como postulado pela pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1984, 2000, 2003, 2004, 2008, 2010; DUARTE, 1993, 1998, 2000a, 2000b), **atuar nessa direção é a função precípua da educação escolar, à qual compete promover a socialização dos conhecimentos universais, representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, em cuja ausência a captação das leis que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos se torna impossível.**” (p.274)

“**A referência básica da aprendizagem é o processo de apropriação dos conteúdos escolares, enquanto a referência básica do ensino é o processo de objetivação das apropriações já realizadas pelo professor.** Assim, a própria formação docente precisa ser problematizada, com vista à instrumentalização do trabalho pedagógico, posto que, esvaziada dos conhecimentos clássicos, resulta impotente para a assunção dos desafios requeridos ao bom ensino. **O domínio do conhecimento científico a ser transmitido e os conceitos que se pretende ensinar são ferramentas imprescindíveis para que o professor opere com e por meio delas de maneira prática, sintonizada à concreticidade e empiria do pensamento infantil, sem, contudo, se deixar aprisionar por elas. Para tanto, ele precisa ter superado o pensamento sincrético e os pseudoconceitos em relação ao que ensina, uma vez que entre iguais ou quase iguais não se instalam contradições que movam o desenvolvimento.**” (p.294-295)

“Dentre tais equívocos destacamos as críticas que incidem sobre a educação escolar que valoriza a racionalidade e a transmissão dos conhecimentos objetivos, segundo as quais, assim o fazendo, o ensino estaria desconsiderando as

	<p>outras dimensões da personalidade humana. Por esse caminho, essas posições equivocadas conduzem à desvalorização dos aspectos cognitivos e dos próprios conteúdos escolares que os requerem com maior profundidade, preterindo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, do autodomínio da conduta e, conseqüentemente, da própria personalidade.” (p.306)</p> <p>“A educação escolar aqui defendida é um processo que interfere diretamente na formação multilateral dos educandos, cientes de que os conteúdos dos próprios sentimentos outra coisa não são, senão conceitos. Na mesma medida, ciente também de que os conteúdos escolares mobilizadores dos pensamentos incluem ‘sentimentos intelectuais’, isto é, os sentimentos mobilizados pela atividade mental requerida na construção do conhecimento. Uma educação escolar apta, portanto, à formação e promoção de sentimentos intelectuais positivos, imprescindíveis tanto na atividade de quem aprende quanto na de quem ensina.” (p.306)</p> <p>“[...]compete à escola organizar o trabalho em torno de conteúdos que lhe sejam próprios, de tal forma que as ações propostas resultem objetivamente representativas das bases que lhe conferem sustentação, mediadas por conceitos científicos e fundamentadas nas operações lógicas do raciocínio.” (p.313)</p> <p>“Cientes de que ainda há muito que se construir para a educação escolar desempenhar plenamente seu papel desenvolvimentista, sobretudo em uma sociedade que se institui pela universalização das relações de exploração e espoliação, consideramos que demonstrar o grau de dependência existente entre a formação do psiquismo humano e o ensino de conteúdos sólidos, de saberes universais, também é uma forma de denúncia e negação da desvalorização e esvaziamento do ensino escolar.” (p.314)</p>
<p>GAMA (2015)</p>	<p>“Pautada nos estudos de Vigotski (1993; 2001); Saviani (2003a); Vigotski e Luria (1996); Martins (2013); Facci (2004); Duarte (2013), Malanchen (2014) destaca que outro elemento que contribui para a conceituação de currículo escolar na perspectiva histórico-crítica, diz respeito à relevância dos conteúdos clássicos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.” (p.24-25)</p> <p>“Neste sentido, a seleção do conhecimento para composição do currículo escolar, perpassa pela definição de prioridades, as quais serão definidas tendo em vista as condições concretas de existência humana. Ao se tratar da formação da classe trabalhadora, que é expropriada dos meios de produção e da riqueza produzida, é prioritário garantir</p>

o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, objetivando que os trabalhadores venham a conhecer a realidade concreta vivida para além da aparência, colocando-se em ação para superá-la. Contudo, **não é qualquer tipo de conhecimento que promove a ascensão do senso comum à consciência filosófica. Os saberes de senso comum, da vida cotidiana, não permitem conhecer os problemas da realidade para além da aparência. Destarte, se os valores e objetivos educacionais dão direção à seleção dos conhecimentos a serem tratados na escola, e a formação da consciência de classe dos indivíduos perpassa pela natureza dos conteúdos escolares, outra reflexão importante para pensarmos o trato com o conhecimento diz respeito à questão da cultura.**” (p.129)

“A autora retoma a classificação realizada por Martins (2009) acerca da **natureza dos conteúdos escolares na Educação Infantil, à qual afirma haver conteúdos de formação operacional, que têm influência direta na formação de novas habilidades, exercendo influência indireta na construção de conceitos, e conteúdos de formação teórica, que têm influência direta na formação de conceitos e indireta no desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas** (MARTINS, 2009).” (p.182)

“O destaque realizado pelas autoras¹³² acerca da **natureza dos conteúdos escolares na educação infantil, que atuam tanto na formação teórica quanto na formação operacional, promovendo tanto a apropriação de conhecimentos quanto de procedimentos sociais de ação, habilidades de interação social e funções psicológicas superiores, nos levou a indagar se esta distinção de conteúdos segundo sua natureza (teórica e operacional) também não estaria presente em outros níveis de ensino, em especial, no que diz respeito à formação política e de novos valores.** Afinal, como afirma Pasqualini (2010) apoiada em Vigotski, ‘[...] submeter sua conduta a uma regra construída pelo coletivo, contendo seus impulsos imediatos [...] são processos que, dialeticamente, exigem da criança um grau embrionário de auto-regulação da conduta e contribuem para seu desenvolvimento’ (PASQUALINI, 2010, p.156), o que se inicia na educação infantil. Na sociedade regida pelo capital, em que as relações são marcadas pelo individualismo e pela competição, e as relações são cada vez mais desumanas, não é raro que o desenvolvimento da auto-regulação da conduta fique prejudicado, que dirá o desenvolvimento da consciência política, a auto-organização e a formação de novos valores.” (p.183)

¹³² A autora se refere as obras de Martins (2009) e Pasqualini (2010).

	<p>“Destarte, a escola precisa garantir a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, devendo permitir a superação do conhecimento espontâneo pelo conhecimento elaborado; do saber fragmentado pelo saber sistematizado; da cultura popular pela cultura erudita (SAVIANI, 2008a). Outrossim, se é a partir do saber sistematizado que deve estruturar-se o currículo da escola básica, e se este saber pertence à cultura letrada, ‘daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também conhecer a linguagem dos números, da natureza e da sociedade’ (SAVIANI, 2008a, p.16 – grifos nossos). Isto porque, se a definição dos objetivos de ensino vincula-se à condição existencial dos sujeitos aos quais ele se destina, o lugar de classe ocupado pelos trabalhadores, na sua condição de expropriados da riqueza material e espiritual, define como necessário a elevação do padrão cultural da classe trabalhadora para que ela possa compreender a realidade e transformá-la.” (p.195)</p>
<p>DANTAS (2017)</p>	<p>“Cabe lembrar, que essa reorganização das funções psíquicas está implicada na internalização de signos, pois são eles que irão transladar do concreto ao pensamento, do objeto à ideia, do objetivo ao subjetivo, ou seja, a reprodução ideal ‘[...]da lógica específica do objeto específico’ (CHASIN, 2009, p.99-100). Aos signos compete essa transmigração, cujo resultado é o concreto pensado (a consciência da realidade objetiva). De acordo com Martins (2015, p.49) o ‘[...]pensamento desponta, assim, como função psíquica a quem compete a conversão das relações sincréticas aparentes captáveis do real concreto (instância empírica) em relações sintéticas, próprias ao real pensado’.” (p.101-102)</p> <p>“Os ciclos de escolarização básica, como proposto pelo Coletivo de Autores e atualizado (em alguns pontos) por Taffarel et al. (2010), segue a lógica em que ‘[...] os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los’ (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.34).” (p.144-145)</p>
<p>OLIVEIRA (2018)</p>	<p>“Da premissa apresentada por Saviani (2008) relacionada a natureza e especificidade da educação – também importante para pensarmos o trato com o conhecimento esporte – desdobram-se questões relativas ao conteúdo, sendo estes os conhecimentos que o indivíduo necessita apropriar-se de forma que apreenda o desenvolvimento sócio-histórico dos fenômenos, assim como suas significações objetivas. Estas questões envolvem os elementos da cultura a serem ensinados, e o método, representado pelas formas mais desenvolvidas para tal. Neste ponto Saviani</p>

(2008) apresenta não somente a importância do ensino, mas essencialmente do ensino do que apresenta como clássico, pois não é qualquer conteúdo ou conhecimento que promove o desenvolvimento. A noção de clássico, inclusive, recebe destaque no Coletivo de Autores (2012) como elemento importante a se considerar quando estabelecendo-se os princípios curriculares para o trato com o conhecimento. **Localizar o que é clássico no ensino implica saber fazer a distinção entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, no processo de formação, utilizando-se de estratégias de organização dos meios que permitam sistematizar, dosar e sequenciar o saber científico, transformando-o em saber escolar, de forma que se possa produzir em cada indivíduo singular a humanidade produzida pelo conjunto dos homens, na forma de sua segunda natureza, ou seja, o conhecimento científico deve ser tratado com o objetivo de que as pessoas passem do não-domínio ao domínio de conhecimentos essenciais para que sejam seres humanos aptos a se desenvolverem em suas máximas capacidades.”** (p.76-77)

“Defendemos que o esporte tem lugar na escola, que é o local do saber científico, sistematizado, exatamente pela possibilidade que ele apresenta de explicar o mundo concreto, real, e neste processo contribuir, tanto para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, quanto para a compreensão de que a realidade não é estática e nem impossível de mudar, mas encontra-se em constante movimento e contradição. O esporte é um fenômeno humano que está na realidade entrelaçado em todas as formas citadas anteriormente e em muitas outras formas mais, entretanto, nenhuma delas, por si só, justifica o ensino do esporte na escola, nem muito menos qualquer abordagem pedagógica do esporte, se este continua dissociado dos objetivos educacionais mais gerais que são essenciais à formação humana em sua[s] melhores possibilidades.” (p.108-109)

“Neste ponto¹³³, torna-se de suma importância a questão dos conteúdos de ensino, que devem ser pensados de acordo com o objetivo de explorar as máximas possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos, como já sinalizado nos princípios curriculares para o trato com o conhecimento. Esta relação, entretanto, não se aplica somente aos conteúdos que devem orientar o trabalho pedagógico com as crianças, mas também aos próprios conhecimentos que o professor deve possuir.” (p.119)

¹³³ Ao tratar do primeiro ciclo de escolarização (organização dos dados da realidade), com base em Melo (2017) e Martins (2009), o autor se refere ao papel do ensino de qualidade a crianças de zero a três anos, em contraposição a chamada “pedagogia da espera”, baseada em práticas pedagógicas espontaneístas.

	<p>“Desta maneira, denomina como conteúdos de formação operacional os conteúdos de interferência indireta, ou seja, conteúdos que propiciam aprendizagem indireta que permite à criança conquistar, progressivamente, formas culturalmente elaboradas de funcionamento. Estes representam os saberes interdisciplinares que devem estar sob domínio do professor, mas subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos. Incluem saberes pedagógicos, psicológicos sociológicos e outros, que incidem no desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas da criança como ser histórico e social, como autocuidado, hábitos alimentares saudáveis, destreza psicomotora, acuidade perceptiva e sensorial, habilidades de comunicação significada, identificação de emoções e sentimentos, vivência grupal, dentre outras. Como conteúdos de formação teórica denomina àqueles conteúdos de interferência direta, ou seja, àqueles devem ser transmitidos direta e sistematicamente em seu conteúdo conceitual, o que significa que precisam ser ensinados. Estes compreendem os domínios das várias áreas do saber científico transpostos sob a forma de saberes escolares e devem permear as atividades tendo em vista a sua socialização, ou seja, para que se efetivem como objetos de apropriação que propiciem a superação gradual dos conhecimentos sincréticos e espontâneos em direção a apropriação teórico-prática do patrimônio intelectual da humanidade.” (p.120)</p>
<p>GALVÃO, MARTINS E LAVOURA (2019)</p>	<p>“Essas relações pedagógicas¹³⁴ são asseguradas por meio dos conteúdos escolares, que constituem tema central para a pedagogia histórico-crítica e também objeto de boa parte das críticas a essa teoria endereçadas, seja pelos pós-modernos – que por hipertrofiarem sobremaneira as singularidades, entendem que pautar conteúdos é violentar a natureza do grupo cultural ao qual o indivíduo pertence e sua espontaneidade -, seja no próprio campo marxista – ao julgarem que os conhecimentos produzidos no interior do capitalismo não dispõem de nenhuma validade para a construção da sociedade comunista.” (p.89)</p> <p>“Para compreender a relevância do conteúdo do trabalho educativo, é necessário caracterizar as objetivações realizadas pelos seres humanos, de modo que se possa constatar quais são as mais desenvolvimentistas e que por essa razão devem pautar a educação escolar. A dinâmica do trabalho se expressa na dialética apropriação – objetivação. Essa relação não aparece somente na criação de algo novo, com já salientamos anteriormente. É preciso, até mesmo para a produção do novo, que a reprodução ocorra, ou porque nela se mostram novas possibilidades ou</p>

¹³⁴ Aqui os autores tratam das relações pedagógicas que se desenvolvem no trabalho educativo, especificamente a relação professor – aluno.

porque o avanço do conhecimento é dependente das apropriações – objetivações anteriores que devem ser conhecidas e assimiladas.” (p.90)

“[...]do ponto de vista do trabalho pedagógico, cabe questionar: se entendemos que a educação escolar tem papel importante no processo de humanização, como realizar essa mediação entre indivíduo e gênero? O que poderemos alcançar com determinadas escolhas? Quais manifestações artísticas, conhecimentos científicos e filosóficos poderão promover o mais avançado grau de desenvolvimento dos indivíduos? O aluno que frequenta a escola alcançará certos desenvolvimentos. Seria irreal afirmar que ele nada aprende em seu processo de escolarização. Entretanto, qual é esse desenvolvimento e em que grau ele se manifesta? A vida cotidiana nos fornece meios de sobrevivência, mas sobreviver nas mínimas condições objetivas e subjetivas é inteiramente diferente de viver plena e maximamente. **Quanto mais a escola se apressa na formação dos indivíduos, esfacela os conteúdos e desqualifica o papel da educação na humanização dos seres humanos, mais ela garante o sobreviver e não o viver.** As pedagogias do ‘aprender a aprender’ (DUARTE, 2006), que se aprofundam cada vez mais na sociedade capitalista, cumprem dignamente papel alienador e fetichizado na formação dos indivíduos. E é claro que essas não são as condições necessárias de desenvolvimento mais avançado do gênero humano, mas sim aquelas que atendem às premissas neoliberais de flexibilidade, múltiplas habilidades, capacidades adaptativas, entre outras, que povoam a educação escolar travestidas de liberdade, diversidade, respeito e multiculturalidade.” (p.91)

“A compreensão das objetivações em si e para si nos auxilia no entendimento da relação entre principal e secundário nos conteúdos escolares. De acordo com Saviani (2011b, p.14), há conteúdos fundamentais que não podem estar ausentes no ensino sistematizado, posto que ‘a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular’. Logo, a cultura erudita deve ser a referência de organização do currículo, enquanto, a cultura popular comparece de maneira secundária. Santos, Gobbi e Marsiglia (2015) explicam que o entendimento da cultura erudita como algo descontextualizado e distante dos sujeitos a quem se destina é um equívoco, pois não se trata de compreender as culturas popular e erudita como dicotômicas. Essa forma de análise limitada é típica de uma lógica não dialética, que descarta a contradição, o movimento e a totalidade. Primeiro, porque desconsidera que a cultura erudita qualifica a expressão da cultura popular, considerando que ‘a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas’ (SAVIANI, 2011b, p.20). Segundo, porque a cultura erudita como derivada da cultura popular, ao enriquece-la, movimenta ambas e as

transforma, como é próprio do entendimento materialista dialético, que não analisa as coisas como estanques e eternas. E terceiro porque se posicionar a favor do conhecimento elaborado e da cultura erudita não significa ser contra a diversidade, uma vez que defender a multiplicidade de culturas é diferente de nossa crítica ao relativismo cultural (DELLA FONTE, 2011).” (p.96-97)

“O princípio da totalidade também é fundamental para que compreendamos o papel dos conteúdos e das respectivas disciplinas curriculares na educação escolar, em que pese o já postulado no capítulo anterior quando abordada a questão da universalidade do conhecimento objetivo. [...]A primeira observação importante é que uma ação educativa verdadeiramente interdisciplinar requer condições organizacionais, como jornadas em tempo integral para os professores em uma mesma escola, para que pudessem ‘participar da gestão da escola, das reuniões pedagógicas, envolvendo a proposta curricular, a avaliação do andamento das disciplinas com a verificação do grau em que cada uma vem concorrendo para se atingir os objetivos do conjunto do currículo escolar’ (SAVIANI, 2000b, s/p). Garantidas as condições de organização, poderíamos pensar nas exigências do próprio trabalho pedagógico, que envolveria ‘a articulação entre as diferentes disciplinas no trato das questões comuns e tendo em vista o objetivo maior para as quais elas deveriam concorrer [...], da formação integral do aluno’ (SAVIANI, 2000b, s/p). Outro aspecto relevante é que, via de regra, a proposta de interdisciplinaridade tem usado professores de diferentes especialidades para atuar em um mesmo tema, cada um dando ‘a sua parcela’ de contribuição. Mesmo quando isso ocorre nos anos iniciais do ensino fundamental, em que a maioria das disciplinas (exceto artes e educação física) é ministrada pelo mesmo professor regente de turma, a questão não se resolve, pois o ‘tema gerador’ (geralmente transformado em ‘projeto’, às vezes bimestral, às vezes anual, que agrega algumas ou todas as áreas de conhecimento) é tratado em diversas dimensões, mas na maioria das vezes por uma perspectiva mecanicista e formal em que se sobressai uma lógica de ‘somatórias de olhares’ de cada área ou disciplina para o tema em questão, perdendo-se as reais e profundas possibilidades de relações e nexos interdisciplinares articulados e constitutivos de uma totalidade orgânica.” (p.98-99)

“Captar a realidade em suas múltiplas determinações e relações numerosas depende da assunção de uma concepção de mundo pelo professor (que deve possuir uma visão sintética para poder ensinar) de modo que possa transformar a visão de mundo dos alunos (que, de início, é sincrética, tendo o trabalho educativo condição de transforma-la). **Conforme Duarte (2015, p.9), os elementos culturais (os conteúdos) são contraditórios e heterogêneos, ‘necessariamente marcados pela luta ideológica, que sempre acompanha a luta de classes’. Nessa luta, temos a disputa de concepções de mundo, e os conteúdos escolhidos para a composição do currículo indicam uma**

tomada de posição sobre elas. Assim, a pedagogia histórico-crítica não defende uma educação escolar que abra mão dos conteúdos construídos historicamente, mesmo que tais conteúdos tenham sido desenvolvidos no interior da sociedade capitalista. ‘Ao postular que a tarefa da escola é a socialização das formas mais desenvolvidas de conhecimento, a pedagogia histórico-crítica tem por objetivo a formação das bases para a difusão do materialismo histórico-dialético como concepção de mundo’ (DUARTE, 2015, p.10). Ainda segundo o autor, isso significa organizar o trabalho pedagógico desde os primeiros anos de escolarização até o ensino superior, pois a formação da concepção de mundo é um processo derivado de tudo o que nos apropriamos desde a primeira infância.” (p.105)

“Mas como eleger os conteúdos de ensino em suas formas mais desenvolvidas na organização da educação escolar? Conforme já é de conhecimento entre nós, Saviani (2011b) responde a tal questionamento pelo critério de **conteúdo clássico.** [...] **Se a obra contém historicidade, mas supera sua situação temporal e se manifesta em uma estrutura objetiva-subjetiva que integra o singular ao universal, a ela se atribui um valor supratemporal, constituindo-se como uma obra clássica.**” (p.106)

“De acordo com Calvino¹³⁵, clássicos são livros que devem ser apreciados mais de uma vez (isso é uma implicação didática!), fazendo mais sentido quando lidos na maturidade. Com isso, o autor não está desprezando a juventude ou a infância. Seu entendimento é de que na primeira experiência de uma leitura nos escapam detalhes e significados que enriquecem a obra em uma releitura (na educação escolar, portanto, não é por acaso que o acesso ao mais avançado, ao clássico propriamente dito, dependerá do conjunto de ações de escolarização realizadas desde a primeira infância). Outra consideração importante é que **os clássicos possuem uma ‘força particular’ que os tornam inesquecíveis, mesmo quando parecem ter sido esquecidos ‘nas dobras da memória’ (CALVINO, 1993, p.11).** Por isso, **‘Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer’ (CALVINO, 1993, p.11).** Calvino também considera que **todo clássico é uma releitura porque traz em si ‘as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mas simplesmente na linguagem e nos costumes)’ (CALVINO, 1993, p.11).** Em consonância com Saviani, ao defender a cultura erudita como fonte para organização do ensino, Calvino (1993, p.12) assevera que **‘A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão’.** Isso de modo algum

¹³⁵ Em sua obra *Porque ler os clássicos*, Calvino (1993), ao definir o que é clássico, levanta quatorze critérios de definição de uma obra ser considerada um clássico.

significa absoluta e irrestrita concordância com aquilo que se lê. O que está em questão, aqui, é **a decisiva necessidade de se conhecer o pensamento de determinado autor indo diretamente às suas próprias fontes, recorrendo-se às bases originais e fidedignas autorais.** Essa é uma questão que no processo de apropriação não pode ser descartada, pois sem ela não há como se chegar às raízes, desvelar os fundamentos, compreender a natureza daquele clássico que se quer assimilar. Isso é determinante para a formação do pensamento do sujeito crítico, que se pretende formar com domínio sistemático, radical e de conjunto dos conteúdos de ensino. Outro elemento observado por Calvino é que os clássicos devem ser lidos com amor. Mas ressalta: ‘Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os ‘seus’ clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola’ (CALVINO, 1993, p.13). [...] de certa forma Calvino (1993, p.14) também se manifesta ao discorrer sobre o clássico como ‘um livro que vem antes de outros clássicos’ e aponta o problema da relação dos clássicos com leituras não clássicas. Para ele, isso leva ao problema que vivemos na atualidade sobre como eleger um clássico diante da enormidade de obras e tarefas que temos. ‘Para poder ler os clássicos, temos de definir de onde eles estão sendo lidos, caso contrário tanto o livro quanto o leitor se perdem numa nuvem atemporal’ (CALVINO, 1993, p.14). Para que isso não aconteça, o clássico ‘tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo’, pois, ‘É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível (CALVINO, 1993, p.15).’” (p.108-110)

“Exatamente por isso, já no início de sua formulação, **a pedagogia histórico-crítica situa-se na defesa intransigente da prioridade dos conteúdos no processo de ensino, afirmando Saviani (2009) que, sem conteúdos relevantes que mobilizem as formas de pensar dos alunos e os permitam a inteligibilidade da realidade concreta, a prática pedagógica configura-se como uma farsa, como um arremedo.**” (p.145)

TABELA 03 – CATEGORIA TRATO COM O CONHECIMENTO

AUTOR/OBRA	TRATO COM O CONHECIMENTO
MARTINS (2013)	<p>“Esse tipo de imaginação (imaginação representativa) é fundamentalmente requerido no trato com a literatura, bem como com conteúdos escolares em geral, por libertar do imediatamente dado pela existência particular, promovendo as elaborações de ideias imaginativas cujos produtos são as novas representações. Desta forma, toda imaginação ‘cria’ algo novo e exatamente por isso não é, meramente, um desdobramento da memória. Se a memória orienta operações mentais a partir do vivido – portanto, do passado -, a imaginação orienta as referidas operações à vista do não vivido, portanto, do futuro.” (p.230)</p> <p>“Segundo Vigotski, os conteúdos disponibilizados à apropriação encerram aspectos qualitativamente distintos, deixando claro, inclusive, que nem toda aprendizagem é, de fato, promotora de desenvolvimento. Por conseguinte, a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a psicologia histórico-cultural, não são fatores que possam ser secundarizados. Da mesma forma, para a pedagogia histórico-critica, há que se identificar no ato educativo em quais condições a aprendizagem opera, de fato, a serviço do desenvolvimento dos indivíduos.” (p. 278)</p> <p>“Segundo Saviani (2008), tais condições pressupõem o planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados à vista dos quais a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas. Para esse autor, a relevância dos conteúdos representa o dado nuclear da educação escolar, posto que, na ausência de conteúdos significativos, a aprendizagem esvazia-se, transformando-se no arremedo daquilo que de fato deveria ser” (p.278)</p> <p>“O percurso do ensino, sob o domínio do professor, deve atender ao trajeto contrário, isto é, do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano, pautando-se em conceitos, propriamente ditos, a serviço da superação da síncrese do aluno. Se a lógica da aprendizagem atende à ordem “de baixo para cima”, a lógica do ensino atende à ordem “de cima para baixo”. Trata-se, portanto,</p>

	<p>da afirmação da contradição como mola propulsora das transformações a serem promovidas pela aprendizagem.” (p.294)</p> <p>“Para que o ensino escolar atue como influência positiva na formação e no desenvolvimento da memória voluntária, há que se instituir a base de características que se proponham a tanto. Dentre tais características destacamos, fundamentalmente, sua própria organização e sistematização lógica, a promoção do estabelecimento de relações e conexões internas entre objetos e fenômenos percebidos, mediando a percepção por conceitos lógicos, abstratos e, sobretudo, pelo domínio de significados a ele vinculados. Assim, a própria racionalidade organizativa do trabalho pedagógico se apresenta como esteio do desenvolvimento da memória superior.” (p.302)</p> <p>“Se por meios espontâneos a criança aprende a falar, apenas por procedimentos específicos de ensino pode reorganizar essa capacidade de, apreendendo os elementos da linguagem e sua utilização tanto no discurso coordenado quanto na própria organização do pensamento.” (p.303)</p> <p>“Ou seja, do ponto de vista pedagógico, não se trata do planejamento de ações que visem ora ao desenvolvimento de dada função ora ao de outra – uma vez que as mesmas operam em unidade, osquestrando a atividade em curso. Trata-se, então, da promoção de atividades ricas em possibilidades de aprendizagens que promovam desenvolvimento [...]” (p.307)</p>
<p>GAMA (2015)</p>	<p>“Ao realizarmos uma síntese das concepções de escola presentes nas produções em análise, verificamos que a maioria delas ou secundarizam o ensino e o trato com o conhecimento objetivo pela escola, priorizando o trato com o saber cotidiano, ou não explicam o que concebem como escola, nem mencionam qual sua função social.” (p.17)</p> <p>“[...]de acordo com Malanchen (2014), para a pedagogia histórico-crítica o currículo ‘[...]é compreendido como a expressão da concepção do que é o mundo natural e social; do que é o conhecimento desse mundo; do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem como do que são as relações entre a escola e a sociedade.’ E acrescenta que em decorrência disso ‘[...]ocorre a seleção intencional e o sequenciamento dos</p>

conhecimentos que devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo. (MALANCHEN, 2014, p.179)'' (p.24)

“Neste percurso, apoiamo-nos também nas elaborações realizadas pelo Coletivo de Autores (1992), na obra Metodologia do ensino da Educação Física. Isto porque o Coletivo de Autores, ainda no início da década de 1990, apontou para uma concepção crítica e superadora de currículo, à medida que contrapondo-se à concepção tradicional, definiu o mesmo como ‘[...]o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização’ (idem, p. 27), que se materializa através da dinâmica curricular. **Trata-se de uma referência na área da Educação Física, na qual encontra-se uma importante sistematização acerca dos elementos que compõem a dinâmica curricular (trato com o conhecimento, organização escolar e normatização escolar), bem como, a sistematização lógica do conhecimento ao longo do processo de escolarização (Ciclos de Escolarização)**, questões que serão aprofundadas no capítulo 2. Esta decisão foi tomada pela constatação da contribuição da referida obra para o debate das teorias pedagógicas críticas, dado que esta foi construída considerando a própria pedagogia histórico-crítica, por meio de textos clássicos do próprio Dermeval Saviani (Escola e Democracia, Educação: do senso comum à consciência filosófica e Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações) e os teóricos ligados às experiências com a pedagogia soviética, tais como Leontiev, Vigotski, Pistrak e Davidov.” (p.28)

“Como vemos, o Coletivo de Autores (1992) não perde de vista a totalidade ao formular sobre o currículo, destacando que o **trato com o conhecimento corresponderia à necessidade de criar as condições para que se deem o ensino e a apropriação do conhecimento, e que isto está ligado a uma direção científica do conhecimento universal, que orienta sua seleção, organização e sistematização lógica e metodológica**. Tal proposição indica-nos outras três categorias importantes para o desenvolvimento da nossa investigação - **trato com o conhecimento, organização escolar e normatização escolar** -, **são categorias da prática que vão dizer da concretude do currículo.**” (p.89)

“No que se refere à categoria empírica **trato com o conhecimento, que diz respeito à seleção do conhecimento, sua organização e sistematização lógica e metodológica, a discussão realizada por Saviani (2004a) no capítulo 1 - A filosofia na formação do educador acerca do sentido e da tarefa da filosofia da educação auxilia-nos no entendimento do momento da problematização do método da prática**

pedagógica, que relaciona-se à identificação das questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções para as mesmas (SAVIANI, 2008). O autor inicia o texto esclarecendo que o objeto da filosofia são os problemas que homem enfrenta no transcurso de sua existência.” (p.127)

“Assim, podemos inferir que na perspectiva histórico-crítica, ao tratar o conhecimento historicamente acumulado, o professor não pode prescindir da articulação de uma análise rigorosa, radical e de conjunto, que deve se expressar na organização da prática pedagógica. **No que se refere ao currículo, portanto, a questão que se destaca é que estas ações e procedimentos no trato com o conhecimento se dão em diferentes níveis considerando o processo de desenvolvimento humano e as respectivas atividades guia do desenvolvimento (FACCI, 2004).**” (p.128)

“**Outra importante contribuição de Saviani (2004a) para pensarmos o trato com o conhecimento, em especial a seleção do conhecimento, diz respeito a discussão sobre os valores e objetivos da educação. Segundo ele, determinar objetivos implica definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é válido.** O conceito de prioridade é ditado ‘[...]pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem.’ (SAVIANI, 2004a, p.38).” (p.128)

“No que tange ao **trato com o conhecimento**, cabe destacar as contribuições do referido texto, especialmente, quando salienta a distinção entre estrutura e sistema. Ao retomar as elaborações de cunho filosófico acerca dos conceitos de sistema e sistema educacional desenvolvidas na sua tese de doutorado, **Saviani (2014a) define o sistema como produto da ação humana, que caracteriza-se como uma atividade sistematizadora, intencional e refletida.** Afirma que a ‘[...]noção de sistema educacional tem caráter ontológico, pois se refere ao modo como o próprio fenômeno educativo é (ou deve ser) organizado.’ (SAVIANI, 2008c, pp.229-230).” (p.134)

“**O conceito de sistema explicitado por Saviani auxilia-nos sobremaneira a pensar o currículo na perspectiva histórico-crítica. O mesmo deve refletir por meio da seleção, organização e sistematização do conhecimento ao longo do tempo e espaço pedagógicos, a maneira como o fenômeno educativo é (ou deve ser) organizado, a intenção de concretizar um projeto prévio; conferindo, de forma intencional,**

unidade à multiplicidade, por meio da coerência interna que se estabelece entre esses elementos (**seleção, organização e sistematização do conhecimento**), e coerência externa com a situação objetiva (condições, recursos, normatização, contexto histórico). A estrutura, por sua vez, tem a ver com esta situação objetiva, ela ‘[...]implica a própria textura da realidade; indica a forma como as coisas se entrelaçam entre si, independentemente do homem e, às vezes, envolvendo o homem (como no caso das estruturas sociais, políticas, econômicas, educacionais etc.)’, (SAVIANI, 2014a, p.9).” (p.135)

“No que diz respeito ao **trato com o conhecimento**, o excerto anterior permite-nos concluir que é necessário considerar e abordar o conhecimento na sua historicidade, ou seja, como produção humana realizada num dado momento histórico, sob dado grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, no bojo da luta de classes. Além disto, a história do desenvolvimento dos conhecimentos produzidos pela humanidade fornece pistas importantes para sua **organização, sistematização e sequenciamento lógico e metodológico ao longo do tempo** (séries ou ciclos de escolarização). A aprendizagem parte do concreto (tácito) ao abstrato, indo do mais simples ao mais complexo, da síntese à síntese, e isso se dá por mediação do abstrato (processo de ensino), de forma que as referências acerca de dado fenômeno possam ir se ampliando no pensamento do sujeito. Neste sentido, o currículo deve guiar a organização do trabalho pedagógico afim de que o mesmo possibilite aos estudantes avançarem, ao longo dos anos escolares, do domínio dos rudimentos do saber até o domínio do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas.” (p.140)

“Ao referir-se à escola básica, o autor destaca que as comemorações (Semana Santa; Semana do Índio, Semana das mães, Festa junina, etc.), e os temas transversais (educação ambiental, educação sexual, educação para o trânsito), por exemplo, que são extracurriculares, fazendo sentido apenas quando enriquecem as atividades curriculares, não devendo substituí-las ou prejudicá-las, acabam se sobrepondo às atividades nucleares. Os aspectos curriculares, portanto, principais no currículo, cedem lugar ao saber cotidiano, o que significa a secundarização do que é nuclear no currículo, juntamente com o esvaziamento e a neutralização do papel da escola, do trabalho educativo e do professor no processo de democratização da riqueza historicamente produzida pela humanidade, que passa pela apropriação da cultura erudita, do conhecimento sistematizado. Portanto, em termos dos critérios para a **seleção dos conteúdos curriculares**, conforme reiterou Saviani durante a segunda questão da entrevista, numa visão como a da pedagogia histórico-crítica, de caráter dialético,

as atividades extracurriculares podem ser previstas no planejamento desde que colocadas a serviço do objetivo principal da escola, e não de maneira espontaneísta e assistemática. (Informação verbal).” (p.159-160)

“A noção de habitus auxilia-nos a refletir sobre como deve se dar a **organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento**. A nosso ver tal noção coaduna com a formulação dos **Ciclos de Escolarização**, segundo o qual “[...] os conteúdos são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do estudante de forma crescente, espiralada, na passagem de um ciclo para outro, desde a constatação de um ou vários dados da realidade, até sua interpretação, compreensão e explicação. (TAFFAREL et.al., 2009, p.195). À medida que avançam os ciclos o conhecimento vai sendo tratado de maneira mais complexa, de forma que o estudante passe por sucessivas aproximações no processo de conhecimento. Pautado na lógica dialética, tal perspectiva, aponta para a superação do **trato com o conhecimento** fragmentado, estático, unilateral, linear, etapista, dentro dos princípios da lógica formal, por princípios curriculares pautados na totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição.” (p.162-163)

“A partir da análise explicitada no capítulo anterior, é possível afirmar que há elementos na obra de Dermeval Saviani que contribuem para pensarmos o currículo da educação básica tendo em vista o enfrentamento do rebaixamento da educação escolar, bem como o ‘esvaziamento’ do currículo, em especial, da escola pública. No presente capítulo demonstraremos, ainda que de forma sintética e inicial, como esses elementos se articulam a partir da formulação de dinâmica curricular – **trato com o conhecimento**, organização escolar e normatização, com destaque ao aspecto do **trato com o conhecimento**, que envolve a **seleção, a organização e a sistematização lógica e metodológica do conhecimento**. (COLETIVO DE AUTORES, 1995). Esse movimento permitirá enriquecermos as elaborações acerca dos **princípios curriculares para o trato com o conhecimento** indicados pelo Coletivo de Autores (1992), vislumbrando contribuir com as reflexões acerca do currículo da escola básica.” (p.175)

“Conforme o Coletivo de Autores (1995), o currículo é “[...] o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização.” (idem, p. 27), e se que materializa através da dinâmica curricular - **trato com o conhecimento**; organização escolar e normatização [...]” (p.175)

“O conceito de **trato com o conhecimento** (COLETIVO DE AUTORES, 1992), que diz respeito a como o professor organiza metodologicamente sua aula/o ensino, a forma como ele trabalha os conteúdos, é aprofundado por Escobar (1997) que o desdobra em **seleção do conhecimento; organização do conhecimento selecionado ao longo dos anos (séries ou ciclos) e sistematização do conhecimento (explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento, os traços essenciais dos objetos e fenômenos) tendo em vista a formação do pensamento científico dos estudantes**. Esta organização fundamenta-se numa dada teoria do conhecimento e teoria psicológica (ESCOBAR, 1997). Tais processos estão sujeitos às condições dos alunos para apreendê-lo e às condições da escola para ensiná-lo, dependendo, portanto, de uma dada organização escolar, organização das condições espaço-temporais da escola.” (p.179)

“Em contraposição ao **trato com o conhecimento** fragmentado, estático, unilateral, linear, etapista, dentro dos princípios da lógica formal, Varjal (1991) e o Coletivo de Autores (1992) defendem um currículo pautado na lógica dialética. Trata-se de outra forma de organizar o conhecimento no currículo tendo em vista favorecer o desenvolvimento da lógica dialética como instrumento do pensamento para apreensão e alteração da realidade. Neste sentido, aponta-se para princípios curriculares pautados na totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição.” (p.180)

“As bases para essa militância¹³⁶, a formação da consciência política, o cultivo de valores e atitudes comunistas precisam ser desenvolvidas, o que se faz, sobretudo, na atuação dos organismos da classe, mas deve ter início na escola, devendo ser incorporados ao currículo. Nesse sentido, ao propor a organização curricular em **Ciclos de Escolarização**, o Coletivo de Autores (1992) avança na elaboração de uma proposição sistematizada de currículo que aponta para uma outra lógica, contribuindo com a indicação de elementos que auxiliam na concretização da concepção curricular que vimos defendendo ao longo deste estudo. É importante ressaltar que não estamos nos referindo às propostas de progressão continuada, promoção automática ou programas de aceleração, implantados na educação brasileira no bojo das discussões acerca da reprovação e das propostas de implantação de políticas de não reprovação desde o início do século XX. Defendemos a proposta dos ciclos (COLETIVO DE AUTORES, 1992), a partir da necessidade de vislumbrarmos o **agrupamento dos**

¹³⁶ Ao tratar da auto-direção e auto-organização estudantil expostos por Pistrak (2003; 2009), a autora resgata como papel da educação e do currículo a necessária formação de militantes culturais desenvolvido por Taffarel (2009).

conhecimentos num sistema lógico e coerente tendo em vista a elevação do padrão cultural da classe trabalhadora e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores em suas máximas possibilidades nas condições históricas atuais.” (p.184-185)

“São apontados quatro **Ciclos de escolarização**¹³⁷ na educação básica, **no primeiro ocorre a Organização da identidade dos dados da realidade; no segundo a Iniciação à sistematização do conhecimento; no terceiro a Ampliação da sistematização do conhecimento; e no quarto o Aprofundamento da sistematização do conhecimento.** Varjal (1991) explica que a proposta de agrupar os conteúdos em ciclos considera que os estudantes “[...] convivem com diferentes ciclos dependendo do(s) dado(s) que esteja(m) sendo tratado(s). Isso põe em questão a organização escolar sob a égide do princípio de seriação, bem como a normatização da sistemática de avaliação, sobretudo a utilização da média do conhecimento.” (VARJAL, 1991, p.35). O estudante passa por sucessivas aproximações no processo de apreensão do conhecimento (apropriação e objetivação) [...]” (p.185-186)

“Os estudos desenvolvidos no campo da psicologia histórico-cultural são fundamentais para o aprofundamento e atualização do percurso do progresso formativo proposto de acordo com os **Ciclos de escolarização** que vimos defendendo. As contribuições acerca do desenvolvimento do psiquismo, os processos funcionais estudados por Martins (2013a), bem como as contribuições acerca do conceito de atividade-guia do desenvolvimento formulado por Leontiev e Elkonin, sendo desdobrada por Elkonin nas elaborações acerca da periodização do desenvolvimento humano (comunicação emocional direta; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo).” (p.187)

“O Coletivo de Autores (1992) contribui com a indicação de **princípios curriculares no trato com o conhecimento**, apontando **princípios de seleção do conteúdo de ensino**, “[...] que remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns **princípios metodológicos, vinculados à forma como serão tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos.**” (COLETIVO

¹³⁷ Incluímos esta extração acerca dos ciclos de escolarização na categoria de análise Trato com o conhecimento por se tratar de um elemento estruturante da categoria em questão, assim como desenvolvido pelo Coletivo de Autores (1992; 2012), por Taffarel (2009) e pela autora no texto em análise.

DE AUTORES, 1992, p.31). Como princípios para a seleção dos conteúdos de ensino os autores apontam: **relevância social do conteúdo; contemporaneidade do conteúdo e adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno.** Quanto aos princípios metodológicos para o trato com o conhecimento, indicam: **confronto e contraposição de saberes; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriedade dos conhecimentos.**” (p.192)

“A análise das formulações de Saviani à luz dos princípios mencionados apontou como **necessidade o acréscimo do princípio objetividade e enfoque científico do conhecimento aos princípios de seleção do conhecimento enunciados pelo Coletivo de Autores (1992).** Isto porque, embora o princípio de relevância social do conteúdo aponte não ser qualquer tipo de conhecimento que deve ser tratado na escola, em tempos de relativismo cultural e subjugo do conhecimento objetivo e sistematizado é necessário reforçar a necessidade de se considerar como critério a objetividade do conhecimento ao se deliberar sobre o que entra e o que fica de fora dos currículos escolares, bem como a abordagem científica dos conhecimentos que serão selecionados. Além disto, a fim de tornar mais precisa a sua compreensão, **renomeamos o princípio espiralidade da incorporação das referências do pensamento para ampliação da complexidade do conhecimento. Já o princípio confronto e contraposição de saberes foi renomeado por da síncrese à síntese ou da aparência à essência.** Além disto, **incluímos o termo historicidade ao princípio metodológico da provisoriedade dos conhecimentos**¹³⁸.” (p.192)

“Portanto, a **seleção do conhecimento** que se vincula à definição dos objetivos de ensino, implica definir prioridades (distinguir o que é principal do que é secundário), o que é ditado “[...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem.” (SAVIANI, 2004a, p.39).” (p.194)

“São quatro os **princípios para a seleção dos conteúdos de ensino** que serão abordados na sequência, a saber: **1) Relevância social do conteúdo; 2) Contemporaneidade do conteúdo; 3) Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno e 4) Objetividade e enfoque científico do conhecimento.**” (p.196)

¹³⁸ Trouxemos esta extração para a categoria de análise Trato com o conhecimento por se tratar dos princípios que o norteiam, e que, portanto, precisam ser considerados ao pensarmos sobre esta categoria.

“Sobre este **princípio**¹³⁹, o Coletivo de Autores (1992) explica que o conteúdo a ser tratado “[...] deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.31).” (p.197)

“[...] **a noção de clássico é um importante critério para guiar a seleção dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos a serem tratados na escola.** Trata-se de priorizar os conhecimentos que carregam a universalidade humana. Em outras palavras, referimo-nos aos conhecimentos que possibilitam a relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura humana, servindo de referência para que as novas gerações se apropriem do que foi produzido ao longo da história da humanidade. O clássico, portanto, não coincide com o tradicional, arcaico ou antigo, tanto que complementa o princípio que abordaremos na sequência, o da contemporaneidade do conteúdo.” (p.197-198)

“Conforme o Coletivo de Autores (1992), a **seleção dos conteúdos**¹⁴⁰ deve garantir aos estudantes o acesso ao conhecimento “[...] do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica. O conteúdo contemporâneo liga-se também ao que é considerado clássico.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.31). Esta discussão pode ser adensada a partir do apontamento realizado por Saviani (2010a) acerca da necessidade de confrontarmos o paradoxo da ideia de uma sociedade do conhecimento, que decreta a falência da ciência como forma mais avançada de conhecimento, reafirmando o conhecimento científico na atualidade, enquanto instrumento construído pelo ser humano para lhe possibilitar a apreensão cognitiva do mundo objetivo. O autor defende que é necessário romper com a lógica em que a função ideológica se sobrepõe a função gnosiológica. (SAVIANI, 2010a).” (p.198)

¹³⁹ A autora se refere ao princípio da Relevância social do conteúdo.

¹⁴⁰ A autora se refere ao princípio da Contemporaneidade do conteúdo.

“Sobre este **princípio**¹⁴¹, o Coletivo de Autores (1992) afirma que “Há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.31). Ao abordar a questão dos saberes do ponto de vista da forma “sofia” e da forma “episteme”, Saviani (2009a) esclarece que estas formas atravessam, indistintamente, os diferentes tipos de saber, ainda que com ênfases diferenciadas. As atitudes, à medida que se configuram como saber, implicam necessariamente certo grau de sistematização assim como a experiência de vida tem um peso que não pode ser desconsiderado na forma como se constroem os saberes específicos. (SAVIANI, 2009a). Nesta perspectiva, “[...] o currículo escolar deve dispor, de forma que viabilize a sua assimilação pelos alunos, o conjunto de objetivações humanas [...]” O professor, por sua vez, “[...] ao lidar com o aluno concreto, precisará ter o domínio dessas objetivações para realizar aquela colaboração original do adulto para com a criança de que falava Vigotski.” (SAVIANI, 2003a, p.49). Isso significa dosar e sequenciar os conteúdos ao longo do tempo-espaco tendo em vista atuar na zona de desenvolvimento iminente do aluno, considerando suas possibilidades e necessidades enquanto sujeito histórico.” (p.199)

“O currículo deve considerar, portanto, o aluno concreto e não o aluno empírico. Como apontam os estudos no campo da psicologia histórico-cultural, isso significa que há que se tratar o conhecimento tendo em vista o desenvolvimento do aluno, o que se faz incidindo sobre a zona de desenvolvimento iminente. Isso se traduz na afirmação de Vigotski (1988) de que o bom ensino é aquele que antecede o desenvolvimento. Do mesmo modo que é improdutivo o ensino que exige o que está além dos limites da zona de desenvolvimento iminente¹⁴².” (p.200)

“[...] buscar a objetividade do conhecimento¹⁴³ diz respeito à explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos. Por isso, é preciso identificar o aspecto gnosiológico (centrado no conhecimento,

¹⁴¹ A autora se refere ao princípio da Adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno.

¹⁴² Também se refere ao princípio da Adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno.

¹⁴³ A autora se refere ao princípio da Objetividade e enfoque científico do conhecimento, incluído aos princípios de seleção do conhecimento apontados pelo Coletivo de Autores (1992) a partir das contribuições de Saviani para pensarmos sobre o currículo da escola básica.

na objetividade), e o aspecto ideológico (expressão dos interesses, na subjetividade), uma vez que os seres humanos são impelidos a conhecer em função da busca dos meios de atender às suas necessidades e satisfazer suas carências. Nesta perspectiva, a historicização é a forma de resgatar a objetividade e a universalidade do saber, não por acaso a historicidade do conhecimento é um dos princípios metodológicos a serem considerados no trato com o conhecimento, como veremos mais adiante. O conceito de saber objetivo utilizado por Saviani é fundamental para a discussão do currículo na perspectiva histórico-crítica, pois indica que há que se tratar na escola de um conjunto de conhecimentos sistematizados que a humanidade acumulou acerca da realidade ao longo da história; há que se ter um enfoque científico, e não do senso comum, do conhecimento. Tal perspectiva contrapõe-se as concepções curriculares relativistas, de cunho pós-moderno, que negam a possibilidade de apreensão do real para além das aparências, pautando-se no improvisado e rejeitando-se o critério de maior ou menor grau de fidedignidade dos conhecimentos acerca da realidade, (MALANCHEN, 2014).” (p.201-202)

“Sobre este aspecto do **trato com o conhecimento**¹⁴⁴ faz-se oportuno iniciar pela afirmação de que “[...] só se chega à aprendizagem através de um processo deliberado e sistemático.”, pois o “[...] currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que se alcance a aprendizagem, ou seja, para que se adquira um habitus [...]”, (SAVIANI, 2008a). Pautada pelo método materialista histórico dialético, a organização curricular atrelada à concepção de currículo que vimos defendendo deverá promover o desenvolvimento do estudante, contribuindo para que ele passe de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. Ou seja, que ele ascenda do senso comum à consciência filosófica, (SAVIANI, 2004).” (p.202-203)

“Saviani (2008a, p.22) destaca que o papel da escola é possibilitar, através do acesso à cultura erudita, a “[...] apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular”. Não se trata de excluir ou negar o saber popular, mas superá-lo, torná-lo rico em novas determinações, atingindo, através do processo pedagógico, no ponto de chegada aquilo que não estava posto no ponto de partida. Trata-se de estabelecer um movimento dialético entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, entre

¹⁴⁴ A autora se refere a Organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento que envolve tanto os princípios de seleção dos conteúdos de ensino quanto os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento.

a cultura popular e a cultura erudita, de forma que a ação escolar permita que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores; o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, é a base que torna possível a elaboração do saber, e em consequência a cultura erudita. Desta forma o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. (SAVIANI, 2009a). [...] Desta forma, contribui-se para a compreensão da realidade dentro da lógica dialética, de forma a articular o singular - o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas **(trato com o conhecimento, organização escolar)** -, com o geral – a transformação da realidade regida pelo capital (o projeto histórico socialista)¹⁴⁵.” (p.204)

“De acordo com o Coletivo de Autores (1992), os conteúdos de ensino devem ser organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea, em contraposição ao ‘etapismo’ que fundamenta os ‘pré-requisitos’ do conhecimento, organizando na escola ‘[...] o sistema de seriação, no qual os conteúdos são distribuídos por ordem de ‘complexidade aparente’, (ibid., pp.32). Trata-se de buscar assegurar na organização curricular a visão de totalidade, que carrega o particular e o universal, demonstrando as relações e nexos entre os diferentes conteúdos. Através do **trato com os conteúdos** das diferentes áreas do conhecimento ao longo dos anos, permitir ao aluno ir aprofundando sua compreensão acerca da realidade. Considerando que para produzir materialmente o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, é necessário impulsionar os alunos a representarem mentalmente os objetivos reais, o que inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte), na produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. (SAVIANI, 2009a)¹⁴⁶.” (p.204-205)

“Outro princípio curricular para a organização dos conteúdos apontado pelo Coletivo de Autores (1992) é o da espiralidade da incorporação das referências do pensamento. Considerando que esta formulação pode não elucidar de saída o seu significado, optamos por utilizar o termo ampliação da complexidade do conhecimento afim de tornar sua compreensão mais direta. Este princípio vincula-se diretamente ao

¹⁴⁵ A autora se refere ao princípio Confronto e contraposição de saberes (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012), renomeado pela autora de Da síntese à síntese ou da aparência à essência.

¹⁴⁶ A autora se refere ao princípio da Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade.

anterior, o da simultaneidade dos conteúdos, e parte do entendimento de que a apropriação de dado conhecimento não se dá de forma linear, de uma vez só, em uma ‘única dose’, mas através de sucessivas aproximações. Num processo em que vão se ampliando as referências acerca do objeto, que vamos apreendendo suas múltiplas determinações, a representação do real no pensamento vai sendo produzida, ampliando-se e tornando-se cada vez mais fidedigna. Assim, o **trato com o conhecimento** não pode ser pensado por etapas. O que mudaria de uma unidade de ensino ou de uma série para outra seria a amplitude das referências sobre cada dado da realidade que iria se ampliando no pensamento. Como exemplificam os autores ‘A compreensão de água de uma criança na pré-escola não é a mesma daquela que está na quarta série, nem da que frequenta a oitava. Entretanto, as três lidam com o dado água. O que muda, senão as referências do pensamento sobre esse dado?’. De um período para o outro, o que sofre alteração é o quanto em determinações os alunos dominam acerca de um dado assunto, ocorrendo um enriquecimento das determinações acerca do objeto estudado, o que tem rebatimento na qualidade do conhecimento apropriado e objetivado.” (p.206)

“De acordo com o Coletivo de Autores (1992), ‘[...] é fundamental para o emprego desse **princípio** apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retraçando-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico.’ Ou seja, ‘[...] se deve explicar ao aluno que a produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc., expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos.’ (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.33). Sobre isto, à luz da problematização da questão escolar realizada por Gramsci no texto Os intelectuais e a organização da cultura, em especial a passagem em que o autor italiano tratou da centralidade que a cultura greco-romana tinha na velha escola, traduzida no cultivo das línguas latina e grega e das respectivas literaturas e histórias políticas, Saviani (2007c) argumenta que a História seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo. No nosso entendimento, se trata de assumir a história como matriz científica como aponta Taffarel (et.al., 2009). De modo que a organização dos conteúdos curriculares oriente-se pelo princípio da radical historicidade do homem, organizando-se “[...] em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos.”, (SAVIANI, 2007c, p.129). Afinal, o presente tem uma história enraizada no passado, ao passo que também contém elementos que projetam o futuro; sendo impossível compreender com radicalidade o presente sem compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese. (SAVIANI, 2007a). Nesta perspectiva, é imprescindível para o **trato com conhecimento** abordá-lo na sua historicidade,

como produto da ação humana concretizada num dado momento histórico. Ademais, **a história do desenvolvimento dos conhecimentos produzidos pela humanidade fornece pistas importantes para sua organização, sistematização e sequenciamento lógico e metodológico ao longo do tempo** (séries ou ciclos de escolarização).” (p.210)

“[...]os **princípios curriculares**¹⁴⁷ expostos articulam-se, não podendo ser compreendidos isoladamente. Além disto, eles não devem ser tomados como receituários a serem aplicados de forma descontextualizada, desconsiderando-se a análise das especificidades das condições enfrentadas nas escolas. Ao contrário, os princípios têm função de orientar a definição e organização do currículo escolar, bem como o trabalho educativo desenvolvido nas escolas. Os professores ocupam um lugar fundamental neste processo, pois não é possível garantirmos um bom currículo pautado num ensino de qualidade na ausência de professores bem preparados. Por essa razão, discutir princípios curriculares na perspectiva histórico-crítica implica defender e lutar para que a formação docente inicial e continuada volte-se para o desenvolvimento do pensamento teórico rigorosamente abstrato afinal, o trabalho pedagógico é um trabalho altamente complexo que exige conhecimento científico e um sólido referencial teórico que oriente a organização do trabalho pedagógico nas escolas (MARTINS, 2010). Vale ressaltar uma vez mais, o caráter coletivo do trabalho pedagógico que articula o trabalho individual em torno de um projeto coletivo de formação.” (p.210-211)

“A articulação dos elementos que concretizam a dinâmica curricular - trato com o conhecimento, organização escolar e normatização – demonstra a interdependência entre o processo de seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento e a organização das condições espaço-temporais da escola, bem como o sistema de normas, registros, avaliação e gestão. O contrário também é verdadeiro, o processo de seleção e organização lógica e metodológica dos conteúdos escolares influencia a forma de organização escolar e seu sistema de normatização. É nesta perspectiva, que são colocados os princípios de seleção do conhecimento (objetividade e enfoque científico; contemporaneidade; relevância social e adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno), os quais possuem relação intrínseca entre si e com os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento (da síntese à síntese; provisoriedade e historicidade; simultaneidade e ampliação da complexidade), que

¹⁴⁷ Tais princípios curriculares tratados pela autora referem-se ao trato com o conhecimento.

	<p>também relacionam-se entre si. Objetivando que os alunos ascendam da síntese à síntese é necessário selecionar e ordenar os conteúdos a serem tratados de modo que vá se ampliando o grau de complexidade acerca dos mesmos, o que perpassa pelo enfoque científico que precisa ser dado ao conteúdo e sua relevância social, bem como pela adequação dos conteúdos às possibilidades sócio-cognitivas do aluno e a noção de historicidade e provisoriedade do conhecimento.” (p.213)</p>
<p>DANTAS (2017)</p>	<p>“Portanto, a nosso juízo, a primeira implicação pedagógica ocorre a partir do momento em que a concepção de desenvolvimento humano modula a atividade de ensino, porque esta está condicionada por aquela. De modo que a depender de como a escola e o professor vão organizando a atividade educativa no sentido de conduzir a consciência do estudante a elaborar uma lógica de pensamento que reproduza subjetivamente, e de forma fidedigna, o movimento objetivo, contraditório e sócio-histórico no qual os <i>seres humanos</i> se desenvolvem, teremos a possibilidade de um tipo de ensino que supere uma atividade de ensino idealista baseada nas teorias naturalistas, biologizantes e idealista do desenvolvimento humano.”(p.52)</p> <p>“Com o nascimento da História Humana, o conteúdo do desenvolvimento é o conjunto das relações sociais e as forças que nele atuam; como a evolução biológica permanece estabilizada o que vai gerar desenvolvimento humano é a apropriação e objetivação das formas sociais de atividades humanas e suas respectivas relações objetivas condensadas na forma de cultura. Aqui, a nosso juízo, reside a segunda implicação pedagógica tendo em vista que o ser humano se desenvolve a partir da apropriação do conteúdo afetivo-cognitivo das atividades sociais, e da sua respectiva objetivação, cuja exteriorização está, <i>mutatis mutandis</i>, de acordo com cada traço essencial presente em cada conteúdo afetivo-cognitivo e suas inter-relações. Ou seja, a escola e o professor ao organizar o trabalho pedagógico, devem partir do entendimento de quais atividades sociais motivam e regulam o comportamento dos estudantes, e dentre elas saber qual de fato gera desenvolvimento. Logo, a organização do ensino se baseia nos estágios sócio-históricos de desenvolvimento humano. Lembremos que a dimensão social é o momento predominante da dimensão natural. Aprender a história dos estágios de desenvolvimento cultural do ser humano e seus conteúdos respectivos a cada estágio de desenvolvimento é condição necessária para desenvolver um tipo de lógica de pensamento que vá além da aparência dos fenômenos na direção de sua essência.” (p.52)</p> <p>“Entendemos que a terceira implicação pedagógica se expressa na qualidade do ensino. Como sabemos os seres humanos se humanizam na sociedade capitalista por meio de relações alienadas e alienantes, logo cabe à escola e o professor ao organizarem a atividade educativa e selecionar métodos e conteúdos escolares que elevem a</p>

consciência do estudante no sentido de ultrapassarem o nível de conhecimento aparente das relações sociais capitalistas postas na vida cotidiana, na direção de um nível de conhecimento que permita constatar, analisar, interpretar, compreender, explicar a essencialidade das relações sociais capitalista, para depois agir sobre ela. O que significa dizer que não é qualquer ensino que gera desenvolvimento.” (p.53)

“A quarta implicação pedagógica, mas não menos importante, se expressa na função central do professor no **processo de transmissão e apropriação do conhecimento da realidade**. O homem só se torna homem pela mediação de outro homem numa condição mais avançado do ponto de vista do acúmulo das formas mais desenvolvidas de objetivações humanas. A tarefa pedagógica do professor é elevar a consciência em-si do estudante para a consciência para-si.” (p.53)

“[...] do ponto de vista pedagógico, na organização do ensino escolar, cabe a atenção em identificar o grau de desenvolvimento do pensamento alcançado pela criança, considerando o trânsito do desenvolvimento do pensamento a níveis mais elevados (com vista à área de desenvolvimento iminente). Desse modo, Vigotski (APUD MARTINS, p.287) ‘[...] atentou para o propósito desse nível [...] no trabalho pedagógico não se limitam à mera constatação daquilo que a criança é capaz de realizar por si mesma, mas o fornecimento de elementos que orientem o trabalho na área de desenvolvimento iminente, isto é, na direção de outras e mais complexas relações interfuncionais’. Destarte, a área de desenvolvimento iminente expressa os saltos qualitativos que o pensamento da criança atinge mediante as interconexões internas ainda não alcançadas pela mesma. Dito de outra forma é a área daquilo que ainda não foi internalizado, que foge ao seu domínio, mas que está em vias de ser (de aparecer). É o espaço propício para as neoformações incitadas pela atividade dominante. Para Martins (2013, p.287) o que estabelece unidade entre o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente é a possibilidade de aquisição de funções novas (neoformações) que expressam “[...] a complexificação das funções psíquicas que pautam as tarefas de ensino, no qual a referida área se apresenta como superação do nível de desenvolvimento real na direção da formação de conceitos”.” (p.103-104)

“[...] o **trato com o conhecimento** na educação escolar deve considerar: 1º) o movimento espiralado dialético do desenvolvimento das atividades dominantes (bem como, atividades secundário-acessórias) e as mudanças psíquicas proporcionadas por elas ao longo do processo de desenvolvimento; 2º) o processo de formação dos conceitos atentando-se que é na tensão entre o conceito cotidiano e o conceito científico que a atitude científica do estudante

se institui. Logo, **um projeto de escolarização que quer ser promotor de desenvolvimento nas suas máximas expressões deve atentar para a dinâmica e a estrutura da atividade humana.**” (p.124-125)

“Corroborando com essa ideia, Kuenzer (2005) demonstra que na sociedade capitalista quando a organização e gestão do trabalho sofrem mudanças um novo tipo de trabalhador precisa ser formado para atender às exigências dos processos produtivos (seja sob a base taylorista/fordista e/ou sob a base toyotista). Com efeito, como a educação escolar no atual modo de produção da vida é a principal forma de educação ela é colocada a serviço dos interesses e necessidades da classe dominante e **organiza um modo de ensino cujo trato pedagógico com o conhecimento não ultrapassa os limites do conhecimento técnico-empírico sustentado pelos princípios da lógica formal, nos quais os conteúdos são fragmentados em áreas de conhecimento que não estabelecem inter-relações entre si, e nem inter-relação com a prática social concreta.**” (p.128)

“[...] podemos sintetizar que a objetividade emula a necessidade do ser humano se objetivar e, concomitantemente, se apropriar das objetivações, contudo, a objetividade, como existência real de um mundo exterior, como genericidade, isto é, como sociabilidade humana com determinadas relações concretas nas quais em seu interior ocorre o processo de objetivação e apropriação. Nesse sentido, o **trato pedagógico do conhecimento ao estabelecer princípios e categorias que possam nortear o processo de ensino**, cuja função é atuar sobre a consciência do outro visando influenciar o seu comportamento, deve partir da objetividade da consciência, ou como dizia Chasin (2009), da subjetividade objetivada e da objetividade subjetivada, pois dessa forma sua ação não perde a aderência com a realidade objetiva e social, logo, ‘[...] é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência’ (Marx, op. cit.). Então, **o processo de seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento deve ter como parâmetro a objetividade do aluno que é portador de uma genericidade (prática) formada no processo de apropriação das objetivações genéricas (signos) de um determinado modo de vida.** Entretanto, não podemos nos esquecer de que o modo de vida capitalista encerra a contradição entre a Humanização e a Alienação, na qual os seres humanos se objetivam e se apropriam dessas objetivações genéricas de forma alienada, isto é, nas objetivações genéricas em-si que se forma a genericidade em-si. Não obstante, a realidade é dialética, sendo que, ‘[...] os pólos opostos não se excluem mas se incluem, se determinando reciprocamente’ (SAVIANI, 2004, p.26). Nesse sentido as contradições das objetivações em-si geram sua antítese, as objetivações para-si, que formam uma genericidade para-si enquanto possibilidade de superação por incorporação de formas alienadas de objetivações humanas.” (p.131-132)

“Destarte, o **trato com o conhecimento** na Educação Escolar, em específico na Educação Física deve possibilitar, ao ser genérico (estudante) o acesso às objetivações em seus níveis mais avançados permitindo a ele uma relação consciente com o todo social que inclui a própria vida cotidiana. Decerto, esse caminho leva à formação dos conceitos científicos e, por sua vez, do pensamento teórico (o *télos* da atividade educativa escolar e do trato com o conhecimento).” (p.134)

“Essa ‘ascensão a um nível qualitativamente superior’ vale dizer, o desenvolvimento do comportamento complexo culturalmente formado, requer um ensino que se adiante ao desenvolvimento humano como proposto por Vigotski (op.cit.), isto é, um ensino sistematizado que considere a situação social de desenvolvimento do estudante considerando o nível de desenvolvimento real com vista à área de desenvolvimento iminente cujo resultado é o surgimento de neoformações. Ou seja, um processo de **seleção, organização e sistematização lógica e metodológica de conteúdos universais a serem apropriados**, bem como, formas adequadas de apropriação desses conteúdos. Todo esse processo realizado intencionalmente tende a elevar a genericidade ao nível da consciência, dito de outra forma, visa formar no indivíduo a humanidade posta historicamente.” (p.135)

“Sendo assim, a categoria da individualidade para-si se situa em um patamar qualitativamente superior à individualidade em-si. Se partirmos do pressuposto que **a Educação Escolar e Educação Física, mediada pelo trato com o conhecimento, objetiva elevar os níveis de consciência dos estudantes em vista a totalidade social**, estaremos, teleologicamente, direcionando a aprendizagem dos estudantes para formas de apropriações das objetivações humanas situadas na esfera da vida não cotidiana, pois, nesta esfera nós nos reproduzimos para o gênero humano em vista de edificar um sistema de referências que os leve a compreensão da totalidade social que o cerca. A proposição, a partir da tendência da individualidade para-si, é levar o indivíduo a compreender sua singularidade por meio das contradições inerentes ao modo de produção de sua existência (sua particularidade). Este encaminhamento metodológico irá possibilitar a superação da individualidade em-si que apreende o movimento da realidade como algo espontâneo, natural, e não como um processo histórico em que, por mediação da relação dinâmica entre objetivação e apropriação, os indivíduos em cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas vão se fazendo enquanto seres genéricos. Destarte, a individualidade para-si, mediada pelas objetivações genéricas para-si, supera por incorporação a individualidade em-si, pois além de estabelecer uma relação consciente com a vida cotidiana (esfera da individualidade em-si) também se relaciona conscientemente com a vida não cotidiana, isto é, vive sua vida cotidiana guiada pela vida não cotidiana buscando estabelecer os nexos e relações das múltiplas determinações que as envolvem.” (p.136-137)

“[...] a concepção de mundo (projeto histórico) se converte em lentes de alcance que permitem enxergar além da cortina de fumaça causada pela ‘opacidade das relações capitalistas’, e, com efeito, regula conscientemente o pensar e a ação do ser humano para-si. E **a concepção de mundo, a nosso juízo, que deve nortear o trato pedagógico com o conhecimento é a concepção de mundo socialista**, o qual nos possibilita realizar uma crítica radical ao modo de vista capitalista com vista a sua superação.” (p.137-138)

“Ainda com Silva, W. (2011) a proposição pedagógica Crítico-Superadora distinta das demais (Desenvolvimentista, Construtivista, Promoção da Saúde e Crítico-Emancipatória) seleciona seus conhecimentos (conteúdos de ensino) advindos do objeto de estudo denominado de Cultura Corporal. O **trato pedagógico deste conhecimento**, na perspectiva crítico-superadora, parte da lógica dialética que considera o conhecimento como resultado da atividade objetiva consciente do ser humano sobre a realidade objetiva.” (p.140)

“[...]o **trato com o conhecimento** da cultura corporal nas aulas de Educação Física confronta o estudante com as contradições e os enfiamentos postos pela produção social do modo de vida burguês.” (p.141)

“Sendo assim, Gama (2015, p.207), na esteira de Saviani (2005, 2007), aponta que a **organização do ensino** (e, neste momento, incluímos o ensino da Educação Física) deve considerar o enfrentamento de quatro contradições inerentes às relações sociais capitalistas estreitamente relacionadas à educação, são elas: **contradição entre o homem e a sociedade; contradição entre o homem e o trabalho, a contradição entre o homem e a cultura e a contradição entre homem natureza e o homem cultura**. De sorte que, **tais contradições deverão orientar a organização do trabalho pedagógico ao longo das etapas de escolarização**, na qual a educação infantil abordará a contradição entre a natureza e a cultural, o ensino fundamental abordará a contradição homem e sociedade, o ensino médio abordará a contradição homem e trabalho e o ensino superior abordará a contradição entre o homem e a cultura. Nesse sentido, o **trato com o conhecimento, nesta perspectiva crítico-superadora e histórico-crítica, conduz o estudante a confrontar-se com as contradições do modo de vida burguês cujo corolário é a ampliação das referências de seu pensamento que, de forma gradual, vai instituindo uma visão de conjunto sobre o modo de vida burguês produtor daquelas contradições**. [...] É por esse viés que o Coletivo de Autores, considerando a unidade dialética entre atividade e consciência, propõe uma forma de organização de pensamento sobre o conhecimento a partir dos **ciclos de escolarização básica segundo os quais os conteúdos de ensino são tratados metodologicamente de forma simultânea de modo que, progressivamente, vão formando sistemas de referências pelos quais o pensamento do estudante se amplia de forma espiralada**. Não obstante, o avanço acima assinalado no que tange o **trato com o conhecimento** da cultura corporal no ensino da Educação Física,

partimos do entendimento que a proposta dos ciclos de escolarização básica não aponta de forma clara o movimento dialético entre as linhas centrais e as linhas acessórias do desenvolvimento psíquico do estudante¹⁴⁸, ou seja, os ciclos de escolarização não explicitam os nexos e relações entre a lógica interna do desenvolvimento psíquico do estudante e o trato com o conhecimento, por sua vez, carecendo de uma atualização neste aspecto.” (p.141-142)

“A necessidade pedagógica de atualizar os **ciclos de escolarização básica**, a nosso juízo, se justifica quando avaliamos que o domínio, pelo (a) professor (a), dos processos pedagógicos supõe o conhecimento das leis que regem o desenvolvimento psíquico, do (a) professor (a) ao organizar o ensino sistematizado com vistas ao desenvolvimento máximo das funções psíquicas superiores. Ou seja, o (a) professor (a) de posse deste domínio de conhecimentos (os nexos e relações entre o conteúdo da atividade dominante, das atividades acessórias e da periodização do desenvolvimento psíquico) terá melhores condições (subjctivas) para responder pedagogicamente às seguintes perguntas: Para quê ensinar? O que ensinar? Para quem ensinar? E como ensinar? Por outros termos, apreendendo aqueles nexos e relações o (a) professor (a) estabelecerá uma relação mais consciente com a tríade conteúdo-destinatário-forma (MARTINS, 2013) cujo resultado é, na materialização do processo do trabalho pedagógico, a compreensão científica do (a) professor (a) sobre “[...] *o que* a criança conscientiza daquilo que lhe é ensinado e *como* esse conteúdo se torna consciente para a criança” (LEONTIEV APUD DUARTE e EITD, 2007, p.52). Nesta direção, Leontiev (2006) assinala que os períodos de desenvolvimento psíquico do ser humano são marcados pelo conteúdo das atividades sociais que vinculam o ser humano ao meio social. Com efeito, **se torna imprescindível que os nexos, as relações e as contradições entre o trato com o conhecimento e os períodos de desenvolvimento psíquico do ser humano estejam revelados ao (a) professor (a) no sentido dele ampliar seu domínio sobre os conhecimentos necessários para organizar um ensino sistematizado que promova desenvolvimento**, isto é, promova desenvolvimento das funções psíquicas superiores. [...] Portanto, é no contexto social de desenvolvimento da criança que se apontam novas funções (neofunções), como também, se consolidam aquelas já adquiridas em períodos anteriores da vida social da criança. Desta maneira, **sobre este contexto deve**

¹⁴⁸ Segundo o próprio autor, tal limite é resultado de duas condições: “[...] No Brasil, no momento histórico em que ocorreu a produção do livro Metodologia do Ensino da Educação Física (Coletivo de Autores), não se tinha fácil acesso às obras da psicologia soviética, notadamente aquelas produzidas pela Escola de Vigotski, o que limitou os autores no aprofundamento dos nexos e relações entre o papel da educação escolar e da educação física no desenvolvimento psíquico do estudante ao longo de processo de escolarização. Outra razão que podemos apontar, como consequência da primeira, é que na produção do conhecimento da educação física no Brasil ainda não tínhamos estudos empíricos e teóricos que subsidiassem, a partir da teoria histórico-cultural, as discussões acadêmicas em torno da periodização do desenvolvimento psíquico e o ensino da educação física.” (p.142)

atuar o trato com o conhecimento da Educação Física no âmbito escolar. Disto decorre, de um lado, a **necessidade de apreender a lógica interna do trato com o conhecimento assente na interrelação entre: as formas sociais de atividade humana – a internalização de signos – e a produção social do modo de vida; e do outro lado, converter esta tríade anterior em um processo pedagógico que promova desenvolvimento.”** (p.143-144)

“[...] avaliamos que o **primeiro ciclo de escolarização** deve ter o seu início na Época da Primeira Infância, no Período do primeiro ano até a etapa final da idade pré-escolar; sendo que o **segundo ciclo de escolarização** principia na Época da Infância, no Período da idade escolar no (1º ano), prolongando-se até o início da Época da Adolescência, no Período da adolescência inicial. Nesta direção, o **terceiro ciclo de escolarização** inicia na Época da Adolescência envolvendo o Período da adolescência inicial até o início do Período da adolescência. Com efeito, o **quarto ciclo de escolarização** inicia na Época da Adolescência abrangendo o Período da adolescência indo na direção da vida adulta. Cabe-nos alertar que a proposição acima considera que o problema do desenvolvimento psíquico do ser humano não se restringe a uma lógica (formal) de desenvolvimento psíquico e de organização do pensamento baseado na cronologia (de fases etárias sucessivas, universais e lineares), mas, ao revés, segue uma lógica (dialética) de organização do pensamento no processo de escolarização cuja determinação reside nas condições históricas concretas da vida do ser humano.” (p.148)

“Isto¹⁴⁹ significa dizer que o (a) professor (a) ao **tratar pedagogicamente o conhecimento (no sentido de selecioná-lo, organizá-lo e sistematizá-lo a partir de uma determinada lógica escolhendo formas adequadas para apropriá-lo – metodologia)**, deve tomar como referência a prática social do estudante confrontando-a com a realidade objetiva que se situa, num sentido de ir para além dela, ou seja, cabe ao trabalho pedagógico do professor criar as condições favoráveis de desenvolvimento da atitude científica do estudante para, a partir de sua prática social, não se identifica ao que *‘ele é’* numa dada situação concreta, mas ao que ele pode *‘vir a ser’* a partir da referida situação.” (p.148-149)

¹⁴⁹ O autor parte da seguinte citação de Leontiev (2006, p.63): “Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições exteriores de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência.” (p.148)

“[...] é um **ciclo**¹⁵⁰ que tem como conteúdo interno advindo das atividades guias comunicação emocional direta, objetual-manipulatória e jogo de papéis sociais. Entre estes períodos temos o surgimento e aprimoramento de algumas neoformações, que vão desde a consciência embrionária de si passando pela consciência de si mesmo e finalizando com a consciência de si e de seu entorno social. Também é um ciclo que busca englobar relações que num primeiro momento (creche) há uma predominância de relações humanas calcadas na esfera afetivo-emocional (relação criança-adulto social), e no segundo momento inicia o predomínio de relações humanas assentes na esfera intelectual-cognitiva (relação criança-objeto social) e um terceiro momento no qual, novamente, há predominância de relações humanas fixadas na esfera afetivo-emocional (relação criança-adulto social), contudo em outro patamar de complexidade. Como já vimos anteriormente, na primeira forma de relação à criança se orienta pela internalização das relações sociais das pessoas de acordo com suas ações e seus objetos sociais e, por conseguinte, se apropria dos motivos e dos fins específicos elaborados socialmente no modo de vida. Na segunda forma de relação, a criança se apropria dos procedimentos de ação dos objetos elaborados socialmente com vista a dominá-los e aplicar, adequadamente, as técnicas culturais respectivas. Outra questão que podemos destacar entre os períodos assinalados pelo **ciclo** é a singularidade do desenvolvimento da linguagem e do pensamento. No início existe o desenvolvimento do pensamento sincrético, no qual ainda não temos fala desenvolvida, isto é, existe uma fase pré-linguística que antecede o domínio da linguagem em si, todavia ao longo do desenvolvimento (segundo e terceiro ano de vida) surgem outros estágios (domínio do idioma e domínio da estrutura gramatical da linguagem, respectivamente), os quais possibilitam saltos qualitativos nas formas de pensar da criança. Estes saltos dialéticos criam as condições subjetivas para o surgimento do pensamento figurativo ou o pensamento por complexo, que denota um estágio de desenvolvimento cujas funções psíquicas superiores vão surgindo e consolidando-se abrindo a possibilidade para a transição de novas neoformações próprias do pensamento abstrato ou o pensamento teórico (que se espera ocorrer no período da adolescência). Sabemos que o que impulsiona o desenvolvimento humano são as condições objetivas de vida. Tais condições colocam diante do ser humano contradições que ele precisa enfrentar para superá-las e, como isso, desenvolver-se. De acordo com Gama (2015), a principal contradição a ser enfrentada (isso não quer dizer que esta é a única) na educação infantil é a contradição Homem natureza e Homem cultura, que se expressa na contradição entre o biológico e o cultural, entre o inato e o adquirido. Do ponto de vista psicológico, tal contradição se expressa entre as funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores, entre os comportamentos inatos e os comportamentos complexos culturalmente instituídos. Do ponto de vista pedagógico, a

¹⁵⁰ O autor está tratando do primeiro ciclo de escolarização.

partir desta contradição e da dialética entre a zona de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente, é onde as ações educativas deverão incidir com o objetivo de promover a superação por incorporação desta contradição, logo, produzir desenvolvimento.” (p.149-150)

“É um **ciclo**¹⁵¹ que principia na Época da Infância no período da idade escolar se estendendo até o início do período da adolescência inicial cujas atividades guias são o estudo e a comunicação íntima pessoal. O referido ciclo engloba relações onde num primeiro momento (idade escolar) há uma predominância de relações humanas assentes na esfera intelectual-cognitiva (relação criança-objeto social), e no segundo momento (na transição entre os períodos) inicia o predomínio de relações humanas assentes na esfera afetivo-emocional (relação criança-adulto social). [...] No transcurso deste ciclo temos como principais neoformações a consciência crítica de si e de seu entorno social e as primeiras elaborações do pensamento teórico, pois a linguagem se estrutura num sistema de significações que permite o estudante generalizar a realidade inicialmente de forma empírica (pensamento por complexos) e depois na direção das generalizações mais complexas (pensamento abstrato-teórico), ou seja, a partir das relações intersíquicas, pela mediação do (a) professor (a), par mais avançado, ‘[...] o estudante começa a estabelecer nexos, referências e relações complexas, construindo conceitos com maior rigor científico, quer dizer, conceitos que fixam os traços essenciais do objeto ou fenômeno e diferenciam esse objeto ou fenômeno dos outros que lhe são semelhantes’. Nesta Época, o ensino fundamental impulsionará o confronto e o enfrentamento do estudante em face da contradição entre o homem e a sociedade, visto que, do ponto de vista pedagógico, o (a) professor (a), a partir da zona de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente, promoverá ações educativas que instrumentalizem o estudante a partir da apropriação do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas com vistas a ir apreendendo as contradições do modo de vida capitalista. [...] A compreensão desta contradição vai, progressivamente, requerendo novas funções psíquicas e aprimorando outras (como o pensamento) ao passo que o estudante amplia seu sistema de referência diante do modo de vida.” (p.151-152)

“[...] o **terceiro ciclo**¹⁵² envolve o Período da adolescência inicial (que se estende do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), no qual o lugar socialmente ocupado pelo estudante se altera em relação à idade escolar, haja vista que neste momento da vida o estudante tem como sistema de referência o modo de vida do adulto que busca

¹⁵¹ O autor está tratando do segundo ciclo de escolarização.

¹⁵² O autor está se referindo ao terceiro ciclo de escolarização.

reproduzir, com os outros estudantes/adolescentes, as relações existentes entre os adultos (conduta, ações, maneira de proceder etc.) (ANJOS e DUARTE, 2016). Por isso que neste período a comunicação íntima pessoal é atividade-promotora de desenvolvimento, por sua vez, é a esfera afetivo-emocional que mediará a relação entre os adolescentes, e este com os adultos. Espera-se que os adolescentes neste período estejam na segunda etapa do Ensino Fundamental onde deverão se confrontar e enfrentar a contradição entre o homem e a sociedade, ou seja, por meio do pensamento teórico deverá reorganizar dos dados da realidade buscando apreendê-los a partir dos enlaces objetivos que os estruturam e dão dinamicidade. O acesso, por exemplo, ao objetivo de ensino da cultura corporal nas aulas de Educação Física deverá impulsionar uma atitude científica dos estudantes face às contradições e conflitos que as formas sociais de atividades inerentes à cultura corporal assumem no modo de vida capitalista, vale dizer, deverão ter uma atitude científica frente ao fenômeno da fetichização da cultura corporal. O domínio da estrutura gramatical da linguagem segue seu aprimoramento resultado da apropriação das formas mais complexas da língua tanto em seus aspectos fonológicos e morfológicos quanto nos aspectos sintáticos. A fala, mediante a evolução do significado da palavra, se torna mais complexa e permite que o estudante desloque o uso de conceitos espontâneos (da vida cotidiana) na direção do uso dos conceitos científicos (da vida não cotidiana), vale dizer, a complexificação da fala é imprescindível para o desenvolvimento do pensamento por conceitos científicos. Destarte, o desenvolvimento do pensamento teórico promove não só o desenvolvimento de si mesmo, mas também, do desenvolvimento das demais funções complexas, haja vista que o psiquismo humano é um sistema interfuncional. [...] De modo que, **cumpra notadamente à educação escolar e, por sua vez, o ensino da educação física escolar promover ações educativas que criem as condições adequadas para o desenvolvimento do pensamento teórico o que perpassa por um tipo de organização de ensino onde prepondera a lógica dialética do conhecimento que impulsiona o movimento do pensamento por meio da apropriação do próprio movimento objetivo, concreto e histórico do objetivo de estudo o qual se quer internalizar.** Por isso que a principal neoformação deste período é o pensamento teórico na direção da formação da autoconsciência do estudante.” (p.153-155)

“A Época que trata o **quarto ciclo** é a Adolescência cujo Período é adolescência. A atividade profissional/estudo é a atividade guia que promove as principais mudanças psicológicas nos estudantes, posto que atividade de estudo na adolescência se caracteriza por ter como motivo fundamental estudar a preparação de sua atuação futura nas relações sociais de produção da vida humana. Por conseguinte, o adolescente começa a despertar interesse pelo significado do conhecimento científico e, por sua vez, se desenvolvem os denominados interesses cognoscitivos científicos (ELKONIN APUD ANJOS e DUARTE, 2016, p.201). Esta atividade guia é mediada pela esfera intelectual-cognitiva (relação adolescente-objeto social) na qual o estudante, tendo a conduta do adulto com modelo, busca apropriar os procedimentos elaborados socialmente através da ação com os objetos culturais visando dominá-los e

aplicá-los nas resoluções das situações-problemas postas pelo modo de vida. Nesse sentido, o estudante no Ensino Médio (etapa da Educação Básica que corresponde ao quarto ciclo) deverá, a partir do pensamento teórico, enfrentar a contradição entre o homem e o trabalho que no modo de vida burguês se expressa pela relação entre capital e trabalho assalariado, mercado de trabalho e mundo de trabalho, projeto histórico, ciência e tecnologia, desenvolvimento das forças produtivas e relações sociais de produção e projeto histórico capitalista e projeto histórico socialista. [...] Por isso, é nesta idade de transição, que se origina um novo tipo de pensamento o qual se caracteriza a partir da formação de conceitos científicos, possibilita o estudante desenvolver um tipo de pensamento que expresse de forma fidedigna as leis sociais da realidade objetiva, isto é, o pensamento que organiza o reflexo psíquico da realidade objetiva orientando o estudante a intervir nesta mesma realidade que o incita a agir. O desenvolvimento da linguagem se intelectualiza neste processo ao passo que se consolida como uma importante ferramenta de pensamento que se expressa no domínio tanto dos conceitos cotidianos quanto nos conceitos científicos, sendo que este último supera por incorporação o primeiro. Isso é possível porque o sistema de significações dos conceitos científicos são mais ricos em relação aos conceitos cotidianos, cuja riqueza dos conceitos científicos traduz a elevação do concreto no pensamento, ou seja, o “[...] concreto no pensamento (o conceito científico) é o conhecimento mais profundo dos fenômenos da realidade, já que seu conteúdo não é o imediatamente observável (conceito cotidiano), mas sim a síntese de múltiplas determinações que só é possível por meio das abstrações” (ANJOS e DUARTE, 2016, p.216). Diante disto, o pensamento teórico surge como a forma superior de pensamento que busca organizar a imagem subjetiva da realidade objetiva no sentido do estudante superar seus limites sensoriais na direção do autocontrole de sua conduta. Por esse viés, a principal neoformação neste período é a forma da autoconsciência da personalidade através da qual o estudante apreenderá e dominará seus limites e possibilidade como ser genérico em relação ao gênero humano podendo estabelecer uma relação consciente entre si e o modo de vida que o circunda, na perspectiva de transformá-lo mediante os motivos sociais que o faz agir.” (p.156-157)

“A educação escolar como espaço de luta e de disputa entre projetos históricos distintos se intensifica, o que implica, por conseguinte, na disputa de formas de **tratar pedagogicamente o conhecimento** escolar e sua respectiva apropriação. A partir da contradição capital e trabalho a disputa pela formação do trabalhador se torna tática, notadamente, no âmbito da educação escolar. Nesse sentido, estamos neste estudo sustentando a tese segundo a qual os fundamentos teórico-metodológicos da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento psíquico oferecem os instrumentos conceituais e metodológicos necessários para a superação das concepções idealista, naturalista e biologizante do ensino da Educação Física porque apresentam elementos teóricos que permitem avanços nas formulações da abordagem crítico-superadora da Educação Física, no que diz respeito a favorecer a

compreensão dos princípios da lógica dialética materialista histórica no currículo escolar, no **trato com o conhecimento** clássico, nuclear sobre a cultura corporal, fazendo-o a partir dos fundamentos da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento humano.” (p.161-162)

“Nessa mesma linha de raciocínio, defendemos que o **trato com conhecimento** da cultura corporal nas aulas de educação física conduza o desenvolvimento do pensamento dos estudantes a partir da lógica dialética, o que implica na apropriação (internalização) dos conceitos científicos que expressam as formas sociais de atividades da cultura corporal. Destarte, nas aulas de educação física o conhecimento deve ser tratado considerando sua provisoriabilidade (movimento), historicidade e contraditoriedade.” (p.164)

“[...] principais contribuições da teoria da atividade e da teoria da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico para uma nova forma de apreender o **trato com o conhecimento** da cultura corporal, mormente, a **organização e sistematização lógica e metodológica desse conhecimento nos ciclos de escolarização básica**: 1º) A concepção de desenvolvimento humano modula a atividade de ensino, porque esta está condicionada por aquela; 2º) Como corolário, o desenvolvimento humano é o resultado da apropriação e objetivação das formas sociais de atividades humanas e suas respectivas relações objetivas condensadas na forma de cultura, logo, a organização do ensino se baseia nos estágios sócio-históricos de desenvolvimento das atividades humanas; 3º) Por sua vez, **o trato com o conhecimento se coloca a serviço da elevação da consciência do estudante, no sentido dele ultrapassar o nível de conhecimento aparente das relações sociais capitalistas postas na vida cotidiana, na direção de um nível de conhecimento que permita constatar, analisar, interpretar, compreender, explicar a essencialidade das relações sociais capitalistas, para depois agir sobre ela gerando mudanças. Isso significa dizer que não é qualquer ensino que gera desenvolvimento, mas o conhecimento (da cultura corporal) nas suas formas mais desenvolvidas (científico, filosófico, estético etc.);** 4º) Nessa direção, a educação escolar e a educação física visam à formação de conceitos no processo de escolarização dos estudantes, tendo em vista que os conceitos científicos, notadamente, estão na base do desenvolvimento do psiquismo humano; 5º) Com efeito, **o trato com o conhecimento na educação escolar e nas aulas de educação física deve considerar: a) o movimento espiralado dialético do desenvolvimento das atividades dominantes (bem como, atividades secundário-acessórias) e as mudanças psíquicas proporcionadas por elas ao longo do processo de desenvolvimento; b) o processo de formação dos conceitos atentando-se que é na tensão entre o conceito cotidiano e o conceito científico que a atitude científica do estudante se institui;** 6º) Todavia, **o trato com o conhecimento deve considerar que o percurso lógico do ensino escolar e a lógica interna dos processos**

	<p>psíquicos do estudante não têm correspondência absoluta (MARTINS, 2013, p.285), isto é, o desenvolvimento encerra seu próprio movimento lógico com relação ao programa escolar. Por sua vez, o processo de apropriação dos conteúdos escolares deve considerar a dialética entre o nível de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente no interior da situação social de desenvolvimento do estudante com vistas à consolidação das funções psíquicas superiores adquiridas no processo, bem como, à promoção de condições pedagógicas necessárias para o aparecimento de neoformações; 7º) Ao fim e ao cabo, defender a centralidade da atividade educativa do (a) professor (a) no trato com o conhecimento e na organização do trabalho pedagógico da escola.” (p.164-165)</p>
<p>OLIVEIRA (2018)</p>	<p>“Apresentamos, de partida, nossa tese: alterações significativas no que diz respeito ao trato com o conhecimento esporte requerem uma alteração significativa em sua concepção. Isto requer radicalizar o debate, e para isto partimos de uma concepção de esporte contra-hegemônica, que o entende como uma prática social que se expressa por dentro da contradição agonístico/lúdico. Esta concepção nos permite vislumbrar possibilidades de seleção, organização, sistematização e periodização do conhecimento esporte que atendam ao objetivo de contribuir no processo de humanização e no desenvolvimento do pensamento teórico dos nossos alunos, alinhando-se, em última instância a uma concepção de educação, de homem, de sociedade e de mundo revolucionária.” (p.13)</p> <p>“Portanto, nosso objeto de pesquisa reside no fenômeno esporte, fenômeno este que encerra um conjunto de comportamentos complexos culturalmente instituídos, e nosso objetivo assenta-se numa proposição de trato com o conhecimento desta manifestação da cultura corporal pela perspectiva do desenvolvimento humano que tem como horizonte a luta pela emancipação humana, a luta pela transformação do quadro das relações sociais de modo que se permita, a toda humanidade, desenvolver-se em suas máximas possibilidades. Entendemos esta luta condicionada ao fim da divisão entre classes sociais, ou seja, da divisão entre a classe trabalhadora e a burguesia, entre oprimidos e opressores, entre explorados e exploradores.” (p.13)</p> <p>“Por suas características e possibilidades no campo do desenvolvimento humano e das relações sociais, entendemos conter o esporte potencial educativo, elemento que coloca esta manifestação como fenômeno diretamente inserido na disputa pelos diferentes projetos de formação humana. Isto tem ocasionado, pelo lado das iniciativas da classe dominante, que um trato com o conhecimento esporte que aborde um conjunto maior de suas determinações seja negligenciado à imensa maioria da população, mantendo o conhecimento acerca</p>

deste circunscrito à sua aparência, impedindo, em última instância, que se retire do esporte maior contribuição para o pleno desenvolvimento de perspectivas que nos levem a patamares mais elevados, progressistas e democráticos de formação humana. Esta forma, fenomênica, de **trato com o conhecimento** esporte em nossa sociedade não é uma anomalia, mas parte de um projeto mais amplo que atende a interesses de determinada classe que intenta conservar-se no poder.” (p.15)

“Entendemos ser o esporte um produto da prática social dos homens, motivo pelo qual torna-se muito difícil explicarmos o fenômeno se não levarmos em consideração esta mesma prática social. É na realidade concreta das relações sociais que precisamos identificar, e relacionar com o esporte, os elementos específicos e gerais em contradição que nos ajudam a avançar no entendimento do fenômeno, identificando as bases a partir das quais nos é possível apresentar possibilidades, calcadas na perspectiva da classe trabalhadora, para um **trato com o conhecimento esporte em uma perspectiva que supere a fragmentação e a forma aparente deste conhecimento, típicas da abordagem dominante, hegemônica.**” (p.15-16)

“Sendo a revolução um ponto de chegada e ponto de partida – pois estaremos ancorados por uma outra concepção de sociedade e de seres humanos com as quais teremos novos desafios a enfrentar – torna-se de suma importância a identificação dos elementos necessários para que se chegue a ela, ou seja, para que se consiga alterar a consciência de classe e instituir entre os seres humanos o motivo que leve à necessidade de instauração de um processo revolucionário, momento no qual nos depararemos com os desafios de lidar com a transição de um modo de produção a outro. O movimento, portanto, não é somente o de se identificar os elementos que compõem esta transição, mas também o de se trabalhar o momento anterior, a preparação para a transição. Isto requer a formação de quadros que identifiquem o esgotamento do modo de produção capitalista e estejam dispostos a intervir nas contradições com o objetivo de modifica-lo radicalmente, ou seja, quadros com projeto histórico de sociedade claro, que tomem em suas mãos as rédeas da própria história, ou em outras palavras, em um movimento em que a questão transite da classe ‘em-si’ para a classe ‘para-si’ (MARX, 2017). Na perspectiva do desenvolvimento da humanidade, encontramos este projeto histórico materializado de forma mais avançada na proposta socialista e entendemos ter o esporte lugar neste processo, **pois o trato com o conhecimento deste objeto da cultura corporal, no processo de apropriação e objetivação de comportamentos complexos culturalmente instituídos apresenta a possibilidade de contribuição na**

formação do pensamento, que por sua vez também pode vir a incidir na formação desses quadros, na formação de sujeitos revolucionários.” (p.19)

“Discutir o **trato com o conhecimento** esporte levando em consideração estes elementos¹⁵³ requer aborda-lo como algo que não é imune a luta de classes. Inclusive ao contrário, ele frequentemente esteve envolvido, com maior ou menor protagonismo, nas diversas disputas na sociedade ao longo de seu desenvolvimento. Desta forma, a depender da concepção adotada pra se trabalhar com o fenômeno, seja ela idealista ou materialista, hegemônica ou contrahegemônica, diferentes possibilidades de lugar nestas disputas podem ser apontados. Entretanto, cabe observar que ‘adotar’ uma ou outra concepção não é simples questão de escolha, pois não estamos falando aqui de gostos, preferencias ou inclinações. Estamos falando de adoção de concepção conforme o lugar que o sujeito ocupa, se reconhece, e se referencia nas relações da pratica social concreta, o que tem relação também com outros elementos que perpassam a formação humana, como o processo de alienação e as circunstancias que a geram. De acordo com Duarte (2013) ao se apoiar nos estudos de Gyorgy Markus, essas circunstancias são aquelas onde se impede ou se cerceia que se façam presentes na vida de cada indivíduo características essenciais do gênero humano, sendo estas trabalho, socialidade, consciência, universalidade e liberdade.” (p.21-22)

“Tomar este elemento em nossa análise é importante pois, apesar de estar presente massivamente na vida de quase todos os mais de sete bilhões de pessoas que habitam o nosso planeta, mesmo que na esfera mercadológica do consumo dos subprodutos da indústria cultural esportiva de massa (TAFFAREL, 2009), afirmamos que o conhecimento esporte em suas mais ricas determinações é negado a maioria dos seres humanos, e entendemos que a práxis utilitária imediata e o senso comum são importantes vias pelas quais este processo se realiza, o que apresenta rebatimentos diretos na concepção de esporte adotada de forma mais ampla e genérica. Estamos convencidos que nesta linha, hegemonicamente, **a maneira pela qual estamos habituados a tratar o esporte é, em verdade, um trato com o fenômeno como se estivesse, no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento, ao nível do pseudoconceito desta manifestação da cultura**

¹⁵³ Sobre esta questão, e a partir do conceito de hegemonia desenvolvido por Gramsci (2011), o autor se refere a luta de classes e suas expressões na educação, na política, no esporte, que são disputadas em duas direções diametralmente opostas: conservação *versus* transformação da realidade.

corporal, o que ocorre inclusive na área acadêmica que deveria ser especializada em discuti-lo, a educação física.” (p.25)

“Dizemos que o conhecimento sobre o esporte é negado e este fenômeno tratado como pseudoconceito porque ele é visto, hegemonicamente, como se resumisse-se aos elementos aparentes que o compõem, às suas representações primárias, portanto, àquilo que se apreende deste fenômeno a partir do cotidiano e da experiência concreta, assistemática e espontânea dos sujeitos com ‘os esportes’, usualmente em uma prática irrefletida. Ainda no caso de nossa área, existe a agravante de esta ser historicamente ligada às práticas humanas pela vertente de um pensamento que dicotomiza mente e corpo, o que permite identificar também que **o trato com este conhecimento carrega fortes traços do pensamento empírico [...]**” (p.26)

“A concepção de esporte que defendemos é contra-hegemônica, pois procura apreender o fenômeno em suas mais ricas determinações, o que torna-se impossível ao operarmos com a manifestação esportiva como se fosse um pseudoconceito ou através da lógica formal. **Necessitamos, para tal, ultrapassar esta aparência fenomênica, presa ao pensamento empírico e ao cotidiano, rumo ao trato pedagógico com o esporte como um conceito científico, ou seja, como um fenômeno cuja apreensão, no processo de apropriação e objetivação desta prática social, permita identificar seus traços essenciais e possibilidades de contribuição para o desenvolvimento humano em sua forma mais avançada.** Encontramos uma possibilidade desta contribuição na colaboração com o desenvolvimento do pensamento teórico e das relações sociais, a partir do trato com o conhecimento esporte que não seja fragmentado e que permita aos sujeitos perceberem a realidade e as relações sociais como elas efetivamente são, porque, lembremos, ninguém transforma aquilo que não conhece.” (p.29-30)

“Na área dos estudos esportivos, vemos frequentemente o recurso ao termo “esporte moderno” como uma espécie de demarcação do fenômeno a partir do momento em que ele se encontra subjugado pelos códigos da sociedade inglesa da revolução industrial, ou melhor dizendo, do capitalismo como modo de produção e reprodução da vida. Não temos desacordo com a adjetivação e, inclusive, a entendemos como acertada. O problema que identificamos no processo de adjetivação reside no ‘antes’, pois muitas vezes esporte e esporte ‘moderno’, são tratados ora como se fossem exatamente a mesma coisa, ora secundarizando as atividades existentes antes do período moderno, ao, por exemplo, simplesmente afirmar com base em critérios mais ou

menos específicos, tais como que aquilo que existia antes não era esporte, que eram jogos ou outras práticas que não podem ser caracterizados como tal. Esta discussão assume contornos importantes para os desdobramentos práticos no **trato com o conhecimento** porque reforçam a manutenção do trato com o fenômeno esporte limitado ao nível de pseudoconceito.” (p.38-39)

“Estas diferentes perspectivas sobre o esporte, que o inserem diretamente no âmbito do desenvolvimento da sociedade, abrem possibilidades, contrahegemônicas, para o **trato com o conhecimento** do fenômeno como um conceito científico, algo que não é possível quando nos deparamos com a forma hegemônica superficial, biologizante e a-histórica de trato apresentada tanto por setores da área acadêmica quanto pelo senso comum.” (p.49)

“Assim, nossa concepção assenta-se no esporte enquanto prática social, manifestação da cultura corporal cuja gênese localiza esta atividade como possibilidade ulterior do jogo, e cuja principal característica que o distingue das demais manifestações da cultura corporal encontra-se expressa na contradição agonístico/lúdico, que representa os polos da competição/superação e do gozo estético, em busca do atendimento a certas necessidades humanas, o que ocorre simultaneamente durante a prática esportiva. Na esfera esportiva também entendemos que esta contradição desdobra-se nas práticas específicas entre os elementos do treino – ex. na busca da performance – e da prática livre – ex. buscando a fruição. **Para melhor lidarmos com esta proposição, entendemos como importante a apropriação de três eixos que regulam a atividade esportiva, e que serão abordados na segunda parte desta tese – referente ao trato com o conhecimento e que também apresentam relação com os ciclos de escolarização – que são as regras, o instrumento, e a organização da atividade esportiva.**” (p.69-70)

“O esporte, assim como qualquer outra produção tipicamente humana, encontra suas origens na sua relação com a atividade vital dos homens, qual seja, o trabalho. Nossa abordagem do **trato com o conhecimento** esporte exige reconhecer claramente este suposto, pois as manifestações da cultura corporal são resultado do processo de complexificação gradual das relações sociais de produção e reprodução do modo de vida humano. O esporte é, desta forma, um comportamento complexo culturalmente instituído, advindo do processo de superação da contradição entre os processos biológicos e os processos socioculturais. Saviani (2008) nos lembra que é o trabalho, em seu sentido ontológico, o elemento que permite a transformação da natureza e a

criação de um mundo humano, um mundo da cultura. É a partir deste parâmetro que estabeleceremos as relações que entendemos como necessárias para o trato com o conhecimento esporte para além da fragmentação e do reducionismo típicos de nossa área, de forma que esta manifestação da cultura corporal, preenchida de numerosas determinações, incida positivamente no processo de formação humana. Para que isso ganhe concretude, especialmente no âmbito pedagógico do esporte, **necessitamos explicitar como nossa concepção de esporte se articula com os princípios curriculares para o trato com o conhecimento e também com os ciclos de escolarização, conforme estes aparecem na Abordagem Crítico-Superadora.** Antes disso, entretanto, faremos uma breve exposição sobre a relação entre trabalho, formação humana, cultura, educação, ensino, educação física e esporte.” (p.72)

“Vale frisar que o **trato com o conhecimento** não é uma proposição com fim em si mesmo, mas algo que está organicamente ligado a dinâmica curricular, que por sua vez encarna a base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem. A dinâmica curricular é constituída por três polos a saber: o **trato com o conhecimento**, a organização escolar e a normatização escolar (COLETIVO DE AUTORES, 2012).” (p.79-80)

“Trazer esta questão para o objeto específico do esporte, ou da educação física, ajuda a ilustrar melhor as coisas, pois de que adianta querer organizar maneiras adequadas de tratar o conhecimento esporte em uma escola onde não há quadra, ou qualquer outro espaço, para as práticas esportivas? Em uma escola onde a educação física não é mais garantida como disciplina obrigatória, com aulas e horários específicos, como o que aconteceu após a contrarreforma do ensino médio que trocou o ensino da educação física por ‘estudos e práticas’? **Entendemos que não há trato com o conhecimento, por melhor pensado e planejado que ele seja, que consiga cumprir com sua função social se a organização escolar revela-se um entrave para tal.**” (p.80-81)

“Se os elementos gerais que delimitavam o **trato com o conhecimento** no Coletivo de Autores (2012) já demonstravam a grande aproximação entre a abordagem Crítico-Superadora, a Pedagogia Histórico-Crítica e

a Psicologia Histórico-Cultural, a melhor explicitação apresentada por Escobar (1997)¹⁵⁴ não deixa qualquer dúvida em relação a isto. **A direção científica do conhecimento universal que se apresenta no trato com o conhecimento é orientada, por sua vez, por determinados princípios que devem ser pensados pela lógica dialética, o que, no Coletivo de Autores (2012), recebe o nome de princípios curriculares para o trato com o conhecimento.**” (p.82)

“Apresentamos previamente estes três eixos como sendo formados pelas regras, o instrumento e a organização da atividade esportiva. Longe de querermos esgotar a discussão, aqui apresentaremos esta questão com o caráter de algo que se inicia e que busca, pelas suas regularidades, apresentar uma possibilidade de intervenção no que diz respeito ao **trato com o conhecimento** esporte entendendo-o como uma prática social, que portanto, tem interferências (e é interferido por coisas) muito além do ‘campo de jogo’. Estes três eixos são inter-relacionados, mutuamente dependentes e indissociáveis, portanto, não se resumem a elementos manipuláveis isoladamente, somente para regulamentar a ‘prática’ esportiva (no sentido dicotômico usualmente dado a

¹⁵⁴ O autor se refere aos seguintes elementos explicitados por Escobar (1997) sobre o trato com o conhecimento: “Na **seleção** do conhecimento precisam ser contempladas, também, as possibilidades de distribuição dadas pela natureza do conhecimento - distribuição que depende dos interesses da classe dominante -, não obstante estar esta sujeita às condições dos alunos para apreendê-lo e às condições da escola para torná-lo apreensível, a partir da organização das condições espaço-temporais e da normatização escolares. A **organização** do conhecimento ao longo das séries e/ou ciclos é dada pela forma em que escola promove a assimilação do conhecimento pelos alunos, forma essa resultante da vinculação de uma determinada teoria do conhecimento com uma determinada abordagem da psicologia cognitiva indicadas pela teoria pedagógica. A essência da fundamentação lógico-psicológica da estrutura da disciplina determina a forma que um dado conhecimento assume em cada uma das diferentes séries e incide sobre a fixação do tempo necessário para os alunos apreendê-lo, considerando, ou não, suas diferenças individuais. O processo de **sistematização**, dirigido à formação do pensamento científico dos alunos, envolve, fundamentalmente, a forma de coloca-los em contato com o conhecimento, a forma de tratar as etapas constitutivas da generalização, desde a percepção direta ou representações do real - em que se encontram dados substanciais e não substanciais -, passando pela análise mental das relações e conexões desses conhecimentos, até a formação do conceito ou sistematização explicativa das diversas manifestações particulares, das qualidades e relações internas que nessa sistematização vêm a ser refletidas. A sistematização ou ‘sistemas de generalizações conceituais que provêm os traços distintivos, unívocos e precisos de umas ou outras classes gerais de objetos e situações’, expõe DAVYDOV (1982), é a que permite a explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento, em oposição à leitura da realidade através das ‘representações’, quer dizer, das noções gerais sobre as coisas, as quais viabilizam, apenas, as explicações das características externas, daquelas que saltam à vista, mas não as explicações dos traços essenciais dos objetos, dos fenômenos.” (ESCOBAR, 1997, p.68)

prática), mas são auxiliares a serem pensados e problematizados na adequação do **trato com o conhecimento** do fenômeno esporte na[s] suas mais ricas determinações, conforme a concepção aqui apresentada.” (p.83-84)

“Ao adentrarmos a discussão dos **princípios curriculares para o trato com o conhecimento e o ciclos de escolarização**, sinalizamos a importância de se atentar para estes três eixos¹⁵⁵ pois estes são elementos importantes na concretização do que será apresentado a seguir, seja na escola ou em qualquer outro lugar onde se aborde pedagogicamente o fenômeno esporte.” (p.85)

“Gama (2015, p.192) identifica, entre os princípios curriculares para o **trato com o conhecimento**, princípios de ordem diferente, sendo alguns chamados de **princípios para a seleção dos conteúdos de ensino, que são: relevância social do conteúdo; contemporaneidade do conteúdo e adequação às possibilidades sóciocognoscitivas do aluno;** e outros chamados de **princípios metodológicos para o trato com o conhecimento, correspondentes a: confronto e contraposição de saberes; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriade dos conhecimentos.** A autora alerta que, embora os princípios sejam, para efeito de exposição, tratados separadamente, eles se articulam reciprocamente devendo ser considerados em conjunto no processo de definição dos currículos escolares. Não somente coadunamos com a posição da autora, como fazemos questão de reforça-la também em nosso estudo, já que não há um sequenciamento ou etapismo entre os princípios, mas sim um completo entrelaçamento.” (p.86)

“Assim, no que toca a questão da **seleção do conteúdo de ensino**, ganha enorme importância reconhecer que vivemos em uma sociedade cindida entre classes que necessita, para que continue a existir sob a forma capitalista, que essa divisão se mantenha. Neste ponto, entretanto, aparece uma das maiores contradições do capitalismo, que diz respeito à necessidade de que a classe dominante ofereça ensino à classe dominada, sem que esta classe dominada passe a dominar por completo aquilo que a classe dominante já domina, pois existem condições que precisam ser atendidas para que o modo de produção capitalista consiga se manter e administrar suas crises. A **seleção do conteúdo**, portanto, tem recorte de classe, o que quer dizer que pode ser feita com o objetivo de explicitar ou ocultar as relações que conformam o modo de produção capitalista. Nossa abordagem,

¹⁵⁵ O autor se refere aos eixos norteadores da atividade esportiva, a saber: regras, instrumento e organização da atividade esportiva. (p.84-85)

que configura-se como contra-hegemônica, busca interferir diretamente no polo das explicitações das relações no modo de produção capitalista, o que nos coloca a serviço de colaborar com os dominados para que passem a dominar aquilo que os dominantes dominam a ponto de, futuramente, possuírem as condições para acabar com a dominação¹⁵⁶.” (p.87-88)

“Gama (2015, p. 197) dialoga com esse **princípio**¹⁵⁷ a partir das contribuições de Saviani no que compete ao ensino do clássico, do entendimento de que o saber é um meio de produção cujo acesso é negado pelo caráter privado dado a este pelas relações capitalistas, e ao mesmo tempo pela necessidade de que a classe trabalhadora tenha acesso ao saber erudito como forma de passar a dominar o conhecimento acerca das relações sociais de produção.” (p.88)

“Retiramos, desta proposição para o debate sobre o **trato com o conhecimento**¹⁵⁸, a importância central que passa a ter a concepção de esporte conforme discutida anteriormente, pois é a partir dela que identificamos a **relevância social do conteúdo**. O esporte não surgiu do nada, mas sim como um desdobramento que se apresenta a partir da atividade concreta dos homens, que buscavam atender suas necessidades [...]” (p.89)

“A necessidade de abordar o esporte como produto da prática social não pode ser condizente com perspectivas que tomam o esporte como algo apartado da sociedade e da vida das pessoas, como se fosse algo que se impõe de fora, não sujeito as próprias transformações sociais. Ao sinalizarmos a **relevância social do esporte na seleção dos conteúdos a serem trabalhados no processo de escolarização** sinalizamos isto, e também nos voltamos para a questão da abordagem do esporte como um fenômeno que precisa ser melhor apreendido em sua totalidade, portanto, para além ‘dos esportes’.” (p.89-90)

¹⁵⁶ Optamos por colocar este trecho na categoria trato com o conhecimento por se tratar da abordagem acerca dos princípios curriculares para o trato com o conhecimento. Este trecho, em especial, trata dos princípios de seleção dos conteúdos de ensino, assim como apresentado por Carolina Nozella Gama (2015). Trataremos desta forma todos os demais princípios.

¹⁵⁷ O autor se refere ao princípio da Relevância social do conteúdo.

¹⁵⁸ O autor se refere ao princípio curricular Relevância social do conteúdo, dando direcionamento ao esporte, objeto de sua investigação.

“Não entendemos como justificado o **ensino do esporte** em nossas escolas utilizando-se de critérios que ainda continuam identificando o esporte de forma fragmentada, como se esta ou aquela determinada manifestação esportiva, ou aspecto do fenômeno, fosse justificativa para que ele fosse ensinado. Inclusive porque dentro de tal perspectiva poderíamos ficar presos, ou a moda (por ex. a popularidade da modalidade esportiva x ou y em determinado momento ditaria o que seria ensinado na escola), ou a tirania da já conhecida monocultura do esporte (por ex. que se expressa, no Brasil, muitas vezes através do futebol). Se nos prendemos a discutir e criticar aspectos do fenômeno (por ex. a exclusão no esporte) sem considerar o todo (uma sociedade pautada pela exclusão, pois esta é uma das necessidades da classe dominante no que tange a manutenção da reprodução da divisão social do trabalho e, portanto, da sociedade de classes), ou seja, sem incluí-lo na própria dinâmica da sociedade, além [de] reforçarmos a fragmentação, ainda podemos chegar a conclusões, equivocadas e idealistas, de que estas questões se resolvem dentro de um pretense e fechado ‘mundo esportivo’, algo que é típico de concepções idealistas de esporte que trazem em seu cerne ‘valores éticos e morais’, como se fossem estes ‘bons’ elementos (inerentes ao esporte) que lutam para não serem ‘corrompidos’ pela sociedade ‘má’. Encontramos exemplos destas formulações fragmentarias em uma área que vem se conformando sob a alcunha de ‘pedagogia do esporte’ ou ‘pedagogia do desporto’, que tem arrebanhando pesquisadores de diversas matrizes teóricas na educação física, a exemplo de Bento (1989) e Paes e Balbino (2005), que por sua vez também alinham-se a Tani (2000), Freire (2003), Reverdito e Scaglia (2009), Ganganta (1995) e Graça (2001). Também temos publicação de Barroso e Darido (2009), apenas para citar alguns pesquisadores que tem se dedicado e esta área. Esta forma de abordagem também aparece na proposta de Educação pelo Esporte do Instituto Ayrton Senna (VARIOS..., 2004). Em comum a todas estas formas, além da perspectiva do objeto da educação física circunscrito à aprendizagem motora ou desenvolvimento motor, está o seu caráter pedagógico calçado pelos pilares educacionais da Unesco, ou como diz Duarte (2001), as pedagogias do aprender a aprender, e uma concepção de jogo como suporte da atividade esportiva completamente diferente da nossa, já que se pauta neste como algo ‘natural’ e inerente ao ser humano, ou seja, por uma perspectiva naturalizante e biologizante.” (p.90-91)

“Adendamos ao excerto apresentado de Escobar¹⁵⁹ o destaque às modalidades que encerrem um maior potencial de universalidade e compreensão dos elementos gerais circundantes pois aqui entendemos não tratar-se de um reducionismo do fenômeno esporte às modalidades esportivas, como já criticado neste trabalho, mas antes que estes dizem respeito as relações entre esporte e sociedade que nos permitem estabelecer os nexos com os diferentes níveis de acesso ao conhecimento, de acordo com a condição de classe dos sujeitos. Isto pode ser problematizado no sentido de se entender como as condições concretas, reais, de acordo com a classe social, permitem ou dificultam a apropriação e objetivação dos conteúdos que compõem esta manifestação da cultura corporal, elemento para o qual apenas a aprendizagem (ou memorização) de normas, técnicas, regras ou táticas é insuficiente. Explicitar a **relevância social do conteúdo esporte** exige pensa-lo em relação às necessidades concretas dos nossos alunos que estarão em contato com esta manifestação da cultura corporal, mas acima disto, exige também problematizar seus aspectos políticos, legislativos, de financiamento, de infraestrutura e de gestão e administração, pois estes serão fatores determinantes na apropriação e domínio dos conhecimentos acerca das relações sociais de produção.” (p.91-92)

“[...] **a contemporaneidade do conteúdo** não se confunde com os modismos, assim como também não pode ser associada a negação do saber objetivo. Organicamente ligado a concepção de clássico apresentada por Saviani (2008), este **princípio** advoga exatamente a necessidade gnosiológica como seu maior pilar, pois é a capacidade de explicação (acertada) da realidade como ela é o que define a contemporaneidade do conhecimento. No que diz respeito a seleção para o **trato com o conhecimento** esporte, este princípio nos leva a discussão das formas mais ‘modernas’ pelas quais o fenômeno vem se manifestando. Aqui nos sentimos fatalmente atraídos a trazer de volta a questão brevemente discutida dos eSports, pois vemos neste campo uma possibilidade da manifestação esportiva para qual as abordagens do esporte hegemônicas simplesmente não tem resposta satisfatória, especialmente as que reduzem o fenômeno esporte ao sinônimo de coletivo de modalidades esportivas analógicas, negando algo que está cada vez mais predominando na vida das pessoas,

¹⁵⁹ O autor se refere ao seguinte trecho: “Acreditamos que essa tarefa demanda, entre outras exigências, que o conhecimento do esporte, no currículo escolar, seja afirmado como conhecimento inalienável de todo cidadão, independente de condições físicas, de raça, de cor, sexo, idade ou condição social; que na seleção do conhecimento sejam consideradas as modalidades que encerrem um maior potencial de universalidade e compreensão dos elementos gerais circundantes, empregando os critérios de atual e de útil na perspectiva de classes sociais, exigência esta ligada à necessidade de se buscarem os instrumentos de avaliação no próprio mecanismo de construção das práticas corporais. (ESCOBAR, 1997, p. 49).

que é a componente digital. [...] Para além do fenómeno dos eSports, percebemos no princípio da contemporaneidade do conteúdo possibilidade de também abordar outras manifestações como os chamados esportes radicais e outras modalidades ‘alternativas’ que vem ‘esportivizando-se’, como Parkour e Slack Line, o que pode levar a discussões sobre a evolução das formas de competição, da tecnologia no esporte, da massificação das práticas e outros elementos, sem abrir mão daquilo que entendemos como essencial no esporte, qual seja, a relação agonístico/lúdico, seja em atividades coletivas ou individuais.” (p.93-94)

“Sendo um dos **princípios de seleção** que mais se articula de forma direta com a periodização do desenvolvimento, entendemos que a **adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno** passa por identificar o que o docente percebe, da realidade concreta, que seus alunos concretos precisam acessar, e como devem acessar, para que dominem o conteúdo esporte ao final de seu processo de escolarização, o que pode ser representado, em termos mais gerais pela tríade conteúdo-destinatário-forma (MARTINS, 2013). Este elemento, por si só, já nos afastaria ainda mais da já criticada idéia de uma reles ‘simplificação’ ou fragmentação das atividades esportivas, voltada, por exemplo, para o ensino de técnicas corporais, regras de modalidades ou táticas e sistemas táticos. Isso sem contar também com os famosos eventos de fim de ‘aula’ (treino) como os ‘coletivos’ e ‘rachões’, ou as próprias ‘aulas’ (recreação) cujo ‘conteúdo’ é formado por ‘peladas’ ou ‘babas’, extremamente comuns em muitos âmbitos das aulas de educação física ainda hoje. Ao entendermos o ensino do esporte por dentro de processos que coloquem esta manifestação da cultura corporal, assim como toda a educação física, articulados a formação humana e ao desenvolvimento do pensamento teórico notamos o quão pouco, quiçá nada, estes eventos tem a colaborar.” (p.98)

“A **objetividade e enfoque científico do conhecimento** é uma proposição original de Gama (2015) e **passa a vigorar como mais um princípio de seleção dentre os princípios curriculares para o trato com o conhecimento**¹⁶⁰, para além dos originais apresentados pelo Coletivo de Autores (2012). [...] **Quando estamos nos referindo ao trato com o conhecimento esporte, o princípio da objetividade e enfoque científico do**

¹⁶⁰ Para a autora, este princípio “[...] buscar a objetividade do conhecimento diz respeito à explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos. Por isso, é preciso identificar o aspecto gnosiológico (centrado no conhecimento, na objetividade), e o aspecto ideológico (expressão dos interesses, na subjetividade), uma vez que os seres humanos são impelidos a conhecer em função da busca dos meios de atender às suas necessidades e satisfazer suas carências. Nesta perspectiva, a historicização é a forma de resgatar a objetividade e a universalidade do saber [...] (GAMA, 2015, p. 201)

conhecimento se expressa, por exemplo, na historicização que levou a consolidação da concepção de esporte apresentada nesta tese. A partir desta concepção, que agrega a gênese do esporte e seu desenvolvimento ao próprio processo de desenvolvimento de nossa sociedade, amalgamando-o com o mesmo e não permitindo leituras que o coloquem acima, abaixo ou ao lado desta, entendemos que o colocamos como algo objetivo, que portanto permite explicar em maiores determinações a realidade que o compõe, e ao mesmo tempo interessado, ou seja, o esporte como produto dos conflitos, choques, tensões e contradições da prática social mais ampla que o concebeu e desenvolveu ao longo dos períodos históricos.” (p.98-99)

“Desta forma, trazer o esporte para o âmbito pedagógico ancorado no **princípio da síncrese à síntese ou da aparência à essência** exige reconhecê-lo para além das dicotomias e fragmentações, articulando-o ao conhecimento científico e sua apropriação pela via no ensino sistematizado, elevando-o do senso comum e da cotidianidade às formas mais elaboradas de pensamento, sem com isso, apartá-lo da realidade e dos objetivos que se vislumbram e justificam o seu trato específico.” (p.101)

“Tratar com o conhecimento esporte a partir deste **princípio**¹⁶¹ significa abranger o fenômeno em seus mais diferentes aspectos desde o primeiro ciclo de ensino, aprofundando e ampliando o conhecimento, sem deixar que as especificidades façam com que o geral desapareça. Concretamente, pensamos que este princípio evoca, acima de tudo, o trabalho com as regularidades que demarcam e distinguem o fenômeno esportivo e com as quais temos que trabalhar na forma de diferentes tipos de generalizações e graus de abstrações. Para exemplificar, pensamos que o futebol, enquanto atividade esportiva, possui diversas formas de manifestação, ou seja, temos o futebol de campo, o futsal, o futebol society, o futebol de rua, o showbol, o futebol nos jogos eletrônicos, o futebol para deficientes visuais (ou futebol de cinco), o futebol de areia e muitos outros mais. Em todos estes casos, assim como poderia ser exemplificado também com outras modalidades esportivas, o elemento que dá unidade a tudo isto e que ao mesmo tempo oferece distinção em relação a outras manifestações é a regra de que o jogador (analógico ou digital) deve conduzir a bola preferencialmente com os pés, e a de não se poder fazer a condução com as mãos. Este é um dos elementos que, ao fim e ao cabo, nos permite chamar manifestações com diferenças aparentes tão grandes, como o futebol eletrônico e o futebol de areia, de futebol.

¹⁶¹ Trata-se do princípio da Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade.

E é também essa mesma dinâmica que nos permite chamar atividades humanas tão diferentes como disputas no halfpipe, em tanques de água, na tela de monitores ou em gramados, de esporte.” (p.102-103)

“O **princípio da espiralidade da incorporação das referências do pensamento**, por seu caráter de complementariedade com o princípio anterior, recebe uma descrição sucinta, sendo este um princípio que informa a ampliação das referências do pensamento, rompendo com a linearidade com que é tratado o conhecimento na escola, o que significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 34). Gama (2015) também sugere que este princípio seja renomeado, como forma de deixá-lo mais claro e direto [...]”¹⁶² (p.104)

“Discutir este princípio nos remete a parafrasear o Coletivo de Autores (2012, p. 34), que neste ponto traz um exemplo sobre a água, mas que trocaremos aqui pelo esporte. A compreensão de esporte de uma criança na pré-escola não é a mesma daquela no 4o ano, nem da que frequenta o 8o ano. Entretanto a três lidam com o dado esporte. O que muda senão as referências do pensamento sobre este dado? Estamos convencidos que a não problematização desta questão, que passa pela exposição clara e concreta do motivo da atividade, é um grande entrave no que diz respeito ao **trato com o conhecimento** esporte em nossas escolas, pois demasiadas vezes as atividades que o professor oferece aos seus alunos limitam-se ao saber prático, aos gestos técnicos, ou, quando muito, a uma lógica tática ou a lógica mais geral da modalidade esvaziadas de sentido no processo ensino/aprendizagem, o que resulta insuficiente para ampliar a complexidade do conhecimento sobre o fenômeno. A **ampliação da complexidade do conhecimento** sobre o esporte requer sucessivas aproximações ao fenômeno que permitam expor as suas diferentes determinantes, o que passa por abordar o esporte como prática social, que portanto, tem aspectos constitutivos que passam pelos seus elementos técnicos, o seu saber

¹⁶² “Outro princípio curricular para a organização dos conteúdos apontado pelo Coletivo de Autores (1992) é o da espiralidade da incorporação das referências do pensamento. Considerando que esta formulação pode não elucidar de saída o seu significado, optamos por utilizar o termo ampliação da complexidade do conhecimento afim de tornar sua compreensão mais direta. Este princípio vincula-se diretamente ao anterior, o da simultaneidade dos conteúdos, e parte do entendimento de que a apropriação de dado conhecimento não se dá de forma linear, de uma vez só, em uma “única dose”, mas através de sucessivas aproximações. Num processo em que vão se ampliando as referências acerca do objeto, que vamos apreendendo suas múltiplas determinações, a representação do real no pensamento vai sendo produzida, ampliando-se e tornando-se cada vez mais fidedigna. Assim, o trato com o conhecimento não pode ser pensado por etapas. O que mudaria de uma unidade de ensino ou de uma série para outra seria a amplitude das referências sobre cada dado da realidade que iria se ampliando no pensamento. (GAMA, 2015, p. 206)

fazer, o desempenho satisfatório, mas que acima disso, passam também pela abordagem de seus elementos históricos, filosóficos, políticos, estéticos, econômicos e tantos quantos forem possíveis e necessários para que seja possível organiza-lo e compreende-lo em uma perspectiva que busque abrange-lo em sua totalidade.” (p.104-105)

“Perceber-se enquanto sujeito histórico e **tratar** da historicidade implica explicar ao aluno que a produção humana, seja ela científica, artística, ética, moral, afetiva, esportiva, etc. expressa um determinado estágio da humanidade, não sendo igual em todos os momentos históricos, assim como também apropriação destas produções, que se encontra condicionada por condições históricas, que em uma sociedade de classes não é disponibilizada equitativamente entre os indivíduos. A importância deste elemento precisa ser explicitada não como se a história fosse formada por ‘fatos cronologicamente organizados’ ou como ‘coleção de eventos ocorridos no passado em momentos específicos’ em uma lógica mecânica, de causa e efeito diretas, fragmentada e etapista, mas sim conforme Gama (2015, p. 210) atenta ¹⁶³ [...]” (p.106)

“O **princípio da provisoriedade do conhecimento**, quando pensado em relação ao esporte, nos leva a questionar formas de abordagem que confundem a historicidade do fenômeno com a história do mesmo, e neste aspecto muitas vezes resumem este segundo elemento a coisas como mudanças de regras e nomes de personalidades que praticaram esta ou aquela modalidade esportiva. Quando muito, estas formas de abordagem operam pela lógica fragmentaria que fala de uma ‘evolução do esporte’, boa ou má, o que termina com conclusões que ou apelam para o romantismo, querendo que o esporte ‘volte’ a ser algo que as pessoas pensam que era bom no passado e que se perdeu, ou então que olham para o passado como forma de apresentar o fatalismo do futuro, como se o esporte, em um processo, autônomo das determinações sociais mais amplas, não possa seguir por outros caminhos. [...]Estamos dizendo com isso que, por mais que tenhamos avançado em diversos aspectos no que diz respeito a caracterização pedagógica da educação física e do esporte nas últimas décadas, ainda temos serias dificuldades em expressar isto em nossa prática pedagógica como algo inerente ao nosso próprio objeto. Em nossa ‘quadra de aula’ (MARINHO, 2010) encontramos problemas em articular o

¹⁶³ “Nesta perspectiva, é imprescindível para o trato com conhecimento abordá-lo na sua historicidade, como produto da ação humana concretizada num dado momento histórico. Ademais, a história do desenvolvimento dos conhecimentos produzidos pela humanidade fornece pistas importantes para sua organização, sistematização e sequenciamento lógico e metodológico ao longo do tempo (séries ou ciclos de escolarização).” (GAMA, 2015, p. 210)

trato com o conhecimento esporte e sua interferência direta na formação humana, especialmente porque, mesmo entre aqueles que dizem defender o esporte, no que tange à educação, por exemplo, em sua especificidade que diz respeito aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos e símbolos, como diz Saviani (2008), vemos um trabalho ainda assistemático no qual o esporte aparece como ‘instrumento para’ e não como efetivamente um conteúdo que precisa ser trabalhado para que se atinja o objetivo final da formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos.” (p.107-108)

“Os **ciclos de escolarização** são parte importante da abordagem crítico-superadora e através deles podemos articular os **princípios curriculares para o trato com o conhecimento** levando em conta uma periodização do desenvolvimento. [...] A noção de ciclos de escolarização ajuda e enfrentar a idéia de etapismo e de pré-requisitos, pedra fundamental das concepções de desenvolvimento biologizantes e fragmentarias que buscam articular, como receitas educacionais genéricas, os ‘conteúdos a serem ensinados’ de acordo com a ‘faixa etária’, e que encontram terreno fértil no campo das idéias de senso comum que permeiam a periodização quando se trata do ensino do esporte. Esta ideia, que já é especialmente criticada no princípio da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, também dificulta a própria compreensão da historicidade do conhecimento e dos sujeitos enquanto os produtores ativos deste, algo que, entendemos, deva ser reconhecido durante todo o processo de escolarização.” (p.110)

“[...] em nossa própria prática docente, temos frequentemente nos deparado com planos de aula e discussões que cada vez mais **associa** ciclos e faixas etárias como se fossem sinônimos uns dos outros, sem **problematizar ou explicitar concretamente a dinâmica, completamente diferente, que envolve uma e outra concepção quando relacionada aos elementos da periodização**. No Coletivo de Autores esta aproximação é feita com o intuito claro de **que a noção de ciclo supere por incorporação a noção do sistema de seriação**, e não para que simplesmente substitua a seriação como se fosse uma proposta de organização diferente desta. Ela é antes, uma proposta que melhor se adequa, explica e arma o professor para intervir no desenvolvimento de seus estudantes tomando por base as condições históricas concretas e as mudanças nas condições histórico-sociais, especialmente na dinâmica acelerada que estas tem assumido em nossa quadra histórica. Precisamente por esta linha de raciocínio é que também entendemos que a proposta dos ciclos não é imutável e nem se encontra acabada, especialmente no que diz respeito a maiores explicações em sua relação

com a periodização do desenvolvimento e a própria teoria da atividade. **Em Melo (2017) encontramos uma proposta de atualização dos ciclos de escolarização**” (p.111-112)

“Em sua formulação original presente no Coletivo de Autores (2012), os **ciclos de escolarização** são apresentados na forma de quatro ciclos: organização da identidade dos dados da realidade; iniciação à sistematização do conhecimento; ampliação da sistematização do conhecimento e; aprofundamento da sistematização do conhecimento.” (p.112-113)

“[...]no que diz respeito ao **trato com o conhecimento** esporte, não basta ao professor somente o conhecimento que adquire pela via do senso comum ou de sua experiência particular com esta manifestação da cultura corporal, pois estes em nada colaboram, seja de forma indireta ou direta com uma formação das crianças que vá além da esfera cotidiana e do senso comum. Importante mencionar isto porque, conforme discutido anteriormente, a concepção de esporte hegemônica, em sua forma de pseudoconceito, pouco tem a acrescentar nesta discussão. Fazemos esta ressalva até para dar início a um contraponto ao entendimento, de senso comum, de que o esporte é um conteúdo que não pode ser trabalhado nos primeiros ciclos (ou nos primeiros anos de vida ou nos primeiros anos da escola básica) por poder levar a questões como a ‘especialização precoce’. Realmente, quando se parte de uma concepção de esporte fragmentada que só consegue extrair deste[s] conteúdos ligados a execução de gestos técnicos ou a prática irrefletida de atividades ‘físicas’ também não identificamos muitas opções para se abordar o fenômeno com os pequenos. Entretanto, quando efetivamente articulado a uma proposta pedagógica que considera o esporte enquanto prática social, entendemos ser possível se apontar elementos que podem e devem ser trabalhados pelo professor de forma sistematizada desde a educação infantil. Isso passa pela apreensão científica de sua historicidade, de seus elementos e determinantes e passa pela apresentação de uma série de critérios que permitam sua **seleção, organização e sistematização** com vistas a atingir o objetivo final, qual seja, a apropriação pelos sujeitos, ao fim de seu processo de escolarização, desta manifestação da cultura corporal em suas mais ricas determinações como elemento humanizante.” (p.120-121)

“Martins (2009) ainda afirma que **as ações educativas devem contemplar ambos conteúdos, operacional e teórico**, porém em uma relação de proporcionalidade inversa, sendo os conteúdos de formação operacional (que instrumentalizam para o domínio e conhecimento dos objetos e do mundo ao redor), predominantes na

primeira infância, gradualmente superados pelos conteúdos de formação teórica (que atuam diretamente na elaboração de conceitos), que passam a predominar a partir dos três anos de idade e atingem seu ápice no final do período pré-escolar.” (p.122-123)

“No que tange ao ensino do esporte, neste **ciclo**¹⁶⁴ pode-se ampliar o processo de reconhecimento do esporte e dos traços essenciais desta manifestação com os quais os alunos já tem certo contato, aprofundando o conhecimento sobre eles, identificando as regularidades e confrontando-os com as diferentes maneiras pelas quais esta manifestação da cultura corporal se expressa na realidade. Isto, por si só, já exige que se vá muito além de práticas irrefletidas em quadras ou outros espaços quaisquer, onde modalidades escolhidas aleatoriamente (ou pela força da ‘tradição’, como no caso do futebol, basquetebol, voleibol e handebol) são apresentadas compostas por conteúdos basicamente restritos a técnicas ou regras impostas, frequentemente apartadas de seus significados sociais. O ensino do esporte neste ciclo requer considerar a atividade guia da época específica, e na idade escolar esta transita do jogo de papeis para a atividade de estudo.” (p.129)

“Neste processo, **o recurso ao uso dos três eixos que indicamos anteriormente – as regras, o instrumento e a organização da atividade – apresentam-se como instrumentos importantes para que o professor trabalhe o conteúdo que deseja – por ex. o futebol –, dando ênfase dentro deste conteúdo às ações necessárias – por ex. quando estamos abordando os fundamentos técnicos do futebol (a passe/recepção, domínio/controle de bola, finalização, drible e finta) – para que os alunos, através das objetivações, possam, gradativamente, automatiza-las dentro da dinâmica do jogo, transformando-as, ao fim do processo, em operações.** O que estamos defendendo, portanto, é que os elementos que compõem, por exemplo, a prática de determinada modalidade esportiva sejam ensinados por dentro da dinâmica da própria modalidade, e para isso o recurso à manipulação de regras, instrumentos e organização do ambiente colabora no sentido de privilegiar o **trato com elementos específicos aos quais o professor entende como importantes de serem trabalhados em determinado momento.** Isto quer dizer que se estamos dando aula de futebol e em determinado momento queremos que nossos estudantes apropriem-se mais do fundamento finalização, temos que pensar jogos e estratégias que privilegiem a apropriação deste fundamento sem retirá-lo da idéia e da dinâmica do jogo de futebol como um todo.” (p.132-133)

¹⁶⁴ O autor se refere ao segundo ciclo de escolarização, Iniciação a sistematização do conhecimento.

“Estes exemplos servem para pensarmos nas respostas às perguntas colocadas por Anjos e Duarte e reafirmarmos o já dito anteriormente, que o esporte é aquilo que os homens fazem dele, e só representará as máximas conquistas da humanidade se nós conscientemente intervirmos nesta direção. Portanto, quando estamos falando deste **ciclo de escolarização**¹⁶⁵, cabe ao professor não somente trabalhar as características do seu grupo entendendo o código de companheirismo presente ali, ou referenciar os atletas para os seus alunos pelos seus feitos competitivos, mas também problematizar quais contribuições estes sujeitos trazem para a sociedade de forma geral, ou como lutam para as melhorias em suas próprias práticas esportivas de forma coletiva e individual. Principalmente porque o professor pode não saber da conduta social de determinado atleta, mas no período em que vivemos, seus alunos sem dúvida sabem, seja pelas notícias ou pelas redes sociais. Desta forma se apresenta uma possibilidade de superar, por incorporação, a cotidianidade esportiva que se apresenta para o adolescente, ao se aproximar ou conhecer mais aqueles que são seus ídolos não pela forma espontânea a assistemática apresentada, por exemplo, na mídia, eles podem entrar em contato também com questões mais profundas e de grande importância que afetam a nossa sociedade, apreendendo mais elementos da realidade concreta que os permitam cada vez mais avançar em suas teorizações sobre a mesma, ou seja, além de ampliar seu conhecimento sobre o fenômeno, eles podem também dar início ao aprofundamento de uma série de questões [...]” (p.139-140)

“**O trato com o conhecimento** esporte neste ciclo¹⁶⁶, quando conduzido por esta perspectiva certamente não leva o estudante a saber onde buscar o conhecimento teórico e nem a sistematiza-lo, portanto, a ele não será possível explicar as formas pelas quais o fenômeno se manifesta no real para além de suas aparências, e nem de estabelecer as regularidades necessárias para que constate, compreenda e explique o fenômeno esporte como um todo. Provavelmente a ele só será possível explicar, de forma fragmentada, a prática isolada de algumas modalidades, e dentro destas modalidades, formas também isoladas de fundamentos técnicos e táticos que não conseguem se articular aos elementos filosóficos, econômicos e políticos que permeiam a prática social esporte. O principal enfrentamento, portanto, encontra-se na questão de concretamente articular o conteúdo esporte à

¹⁶⁵ O autor se refere ao terceiro ciclo de escolarização, Ampliação da sistematização do conhecimento.

¹⁶⁶ O autor se refere ao quarto ciclo de escolarização, Aprofundamento da sistematização do conhecimento.

	<p>atividade guia deste período, permitindo aos nossos estudantes a possibilidade de avançar em seu desenvolvimento rumo ao pensamento abstrato. E para isto torna-se essencial o elemento discutido no primeiro capítulo desta tese: uma concepção de esporte enquanto prática social, manifestação da cultura corporal cuja gênese localiza esta atividade como possibilidade ulterior do jogo, e cuja principal característica que o distingue das demais manifestações da cultura corporal encontra-se expressa na contradição agonístico/lúdico, que representa os polos da competição/superação e do gozo estético, em busca do atendimento a certas necessidades humanas, o que ocorre simultaneamente durante a prática esportiva.” (p.144)</p>
<p>GALVÃO, MARTINS E LAVOURA (2019)</p>	<p>“Ao sublinhar o ponto de partida da prática pedagógica como derivada da prática social e estabelecer que a escola deva voltar-se aos conteúdos mais relevantes para sua transformação, há que haver a problematização dos conteúdos. É essa problematização, portanto, que determina os conteúdos mais relevantes da prática social que precisam ser sistematicamente transmitidos aos indivíduos.” (p.130)</p> <p>“Oferecer aos educandos os conteúdos escolares mais desenvolvidos significa dar-lhes os instrumentos de compreensão da realidade. Por essa razão entendemos a instrumentalização como nuclear para a didática histórico-crítica. Longe de aproximar-se de uma expressão de tecnicismo, a instrumentalização garante o cumprimento da função social da escola como transmissora dos conhecimentos mais elaborados, que desenvolvam cada indivíduo singular, de modo que possa incorpora-lo ao gênero humano. Mas, afinal, como transmitir os conteúdos? Qual(is) a(s) forma(s) de organização do trabalho didático para que ele instrumentalize os alunos de acordo com a pedagogia histórico-crítica? As formas pedagógicas adequadas são todas aquelas que contribuam para a transmissão do saber escolar. Em didática, isso se refere a procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos levando em conta os sujeitos a que se destinam, sempre carregados de uma concepção de mundo que se pretende transmitir. Vale dizer ainda que esse processo precisa ser avaliado, de modo que garanta tanto o replanejamento das ações pedagógicas (quando necessário) quanto os novos planejamentos, para que o ensino se efetive de forma cada vez mais complexa. Aí estão, pois, os temas fundamentais da didática: planejamento, objetivos educacionais, conteúdos, métodos e avaliação.” (p.134)</p> <p>“Atente-se, pois, para a dialeticidade do método pedagógico. Como já destacado, uma problematização advém da prática social. No entanto, ao problematizar podemos nos deparar com a necessidade de outras</p>

problematizações. Essas problematizações, iniciais ou derivadas, terão como imperativo, novas instrumentalizações. Mas, ao mesmo tempo, se surge a necessidade de uma nova problematização, isso significa que a instrumentalização em pauta produziu avanço no domínio dos alunos em relação ao conteúdo, o que já expressa catarse. Nesse processo, **a catarse é que criaria espaço para novas problematizações e instrumentalizações, e o trabalho pedagógico se efetivaria visando a que os conteúdos mais desenvolvidos sejam transmitidos da melhor maneira possível para todos os indivíduos, de sorte que sejam eles incorporados à sua subjetividade e orientem suas ações na realidade concreta. Destarte, a catarse não é sinônimo de avaliação pontual do conteúdo ensinado, tendo em conta que não haverá uma catarse por conteúdo ou aula ministrada.** O processo de catarse, em seus vínculos com a pedagogia histórico-crítica, aponta na direção do produto que se almeja por meio do processo de ensino e visa destacar o papel da educação escolar na transformação dos indivíduos, tendo-se por transformação a lenta e gradual superação dos limites das formas precedentes de ser e agir.” (p.135)

“[...]a catarse expressa o movimento contraditório de ensino e aprendizagem, que na unidade entre a qualidade do conteúdo e a quantidade de suas formas assimiladas permitem saltos qualitativos no desenvolvimento do aluno. Portanto, **ela só se realiza no sentido pensado por Saviani quando o conteúdo é selecionado segundo o critério de clássico (qualidade) e dosado didaticamente (quantidade), somando-se a isso que os conteúdos de ensino devam ser explorados de diferentes formas, em diferentes tempos e com diferentes graus de profundidade ao longo da escolarização do aluno.**” (p.136)

“Entendemos que **reconsiderar o ato de ensinar como atividade humana é um caminho seguro e coerente para recolocar a dimensão ontológica do trabalho educativo na condição de fundamento nuclear da didática histórico-crítica – e não como procedimento de ensino, o que foi feito por Gasparin (2002) e vem ocorrendo com a apropriação de sua obra por diversos autores.** Isso posto, é preciso que cada professor em sua área de conhecimento e disciplina curricular consiga identificar os elementos que compõem a estrutura e dinâmica de funcionamento de sua atividade de prática pedagógica [...], delimitando a finalidade do ensino (o que se traduz nos objetivos do planejamento), seu(s) objeto(s) de ensino (os respectivos conteúdos advindos do conhecimento sistematizado acerca dos fenômenos da realidade que delineiam as áreas do conhecimento e convertidos em saber escolar), bem como as possíveis ações e operações a serem realizadas para a efetiva incorporação dos instrumentos culturais transmitidos (as

formas de realização das situações de ensino e aprendizagem escolar). Decerto, cabe ao trabalho educativo a promoção de ações planejadas e sequenciadas de forma que possibilite que a unidade contraditória entre as especificidades do ensino e da aprendizagem ocorra, por um lado, mediante o ensino desenvolvido pelo professor, responsável por elencar, selecionar e categorizar diferentes tipos de conhecimento que precisam ser convertidos em saber escolar, reconhecendo a importância desse conteúdo para a formação humana, bem como planejar e acionar as formas mais adequadas de sua transmissão. E, de outro lado, mediante a aprendizagem realizada pelo aluno, que ao se apropriar do saber elaborado poderá ter – entre as várias facetas de seu processo formativo – o desenvolvimento de ferramentas do pensamento (complexas funções psíquicas superiores) que viabilizem a captação subjetiva da realidade objetiva em sua máxima fidedignidade. Dessa maneira, **a estrutura da atividade de ensino reconhecida e identificada por cada professor na especificidade de sua área de conhecimento permite a organização do planejamento de ensino enquanto expressão dos traços essenciais daquilo que deve ser assimilado pelos alunos em meio à educação escolar.** A delimitação das finalidades (para que ensinar), do(s) objeto(s) (o que ensinar), das respectivas formas materializadas em ações e operações (como ensinar), bem como a devida consideração do destinatário (a quem se ensina) e das condições objetivas do trabalho educativo (em quais condições), compõe o conjunto das determinações e das relações existentes entre a totalidade dos elementos constitutivos dessa atividade humana denominada ensinar, a qual, por sua vez, somente se materializa em situações didáticas concretas que não podem ser substituídas por uma formalização esquemática que se expressa em passos lineares e mecânicos sequencialmente adotados como regras formais mistificadoras do tipo ‘receita universal’.” (p.139-141)

“[...]entendemos ser a categoria de transmissão – dos conhecimentos sistematizados – a célula nuclear do método pedagógico histórico-crítico visando produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é elaborada universalmente pelo conjunto do gênero humano. **A transmissão dos conteúdos de ensino é a essência da conexão interna, fonte de todos os enlaces particulares de todas as partes constitutivas do método pedagógico em questão.** É o ato de transmissão que se configura como unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (instrumentalização), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (problematização) existentes no conjunto das relações sociais humanas (prática social como ponto de partida e de chegada), problemas estes que necessitam ser superados, o que por

sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (catarse).” (p.143)

“Decerto, tratar dos conteúdos em articulação com as formas de sua assimilação é uma imperiosa exigência dessa teoria pedagógica. Diferentemente das proposituras pedagógicas que afirmam o desenvolvimento das formas do pensamento independentemente dos conteúdos constitutivos desse pensar, como o fazem Dewey e Piaget, a pedagogia histórico-crítica incorpora-se à tradição que afirma a condição de interdependência e determinação recíproca entre formas de pensamento e conteúdos do ato de pensar, tal qual desenvolvido por Kopnin (1978) em sua síntese sobre a dialética das formas de pensamento. É por isso que, no âmbito da educação escolar, essa teoria pedagógica reivindica uma prática de ensino cujos conteúdos de ensino corroborem as determinações das formas de pensamento, ao mesmo tempo em que as formas de pensamento condicionem a apropriação dos conteúdos do pensar. Assim, a didática histórico-crítica se assenta em um processo de transmissão e assimilação do saber escolar que determina a formação e o desenvolvimento de formas superiores e elevadas de conhecimento, que por sua vez dependem do conteúdo a ser ensinado, o qual reproduza esse mesmo conhecimento objetivo da realidade social em cada aluno singular.” (p.144)

TABELA 04 – CATEGORIA TRIÁDE CONTEÚDO – FORMA – DESTINATÁRIO

AUTOR/OBRA	TRIÁDE CONTEÚDO – FORMA – DESTINATÁRIO
MARTINS (2013)	<p>“Portanto, não é ao nível dos pseudoconceitos ou do pensamento empírico que os seres humanos conquistam a condição para tornar o real inteligível, isto é, para a formação de uma imagem subjetiva da realidade objetiva do objeto em sua máxima fidedignidade. Entendemos que corroborar essa formação é a função precípua da educação escolar, mas, para cumpri-la, há de se tomar como objeto aquilo que de fato a promove, isto é, a socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados pelo gênero humano. Porém, essa assertiva requer algumas observações. A primeira diz respeito ao reconhecimento da dupla face pela qual tais conhecimentos se impõem como esteios da educação escolar. A ênfase conferida pela pedagogia histórico-crítica aos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados (SAVIANI, 2003), assenta-se, de um lado, na afirmação dos mesmos como condição fundante do ato de ensinar e, como tal, diz respeito ao acervo de conhecimentos de que deve dispor o professor, haja vista a natureza de seu trabalho. Mas, de outro, assenta-se na proposição da organização sequencial pela qual se convertem em saberes escolares, a serem diretamente disponibilizados à aprendizagem dos alunos.” (p.296)</p> <p>“Ademais, a afirmação da educação escolar calcada nos conhecimentos clássicos não se identifica com nenhuma proposta ‘conteudista’, centrada unilateralmente na transmissão do conteúdo científico em si e por si mesmo. A tríade forma-conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico. Devemos observar, todavia, que a ênfase aqui conferida ao ‘destinatário’ não se identifica com o reconhecimento do aluno empírico, apreendido por quaisquer especificidades ou características aparentes, mas com a afirmação da natureza social destas características. Isso significa dizer que o aluno é entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas.” (p.297)</p>
GAMA (2015)	

<p>DANTAS (2017)</p>	<p>“A necessidade pedagógica de atualizar os ciclos de escolarização básica, a nosso juízo, se justifica quando avaliamos que o domínio, pelo (a) professor (a), dos processos pedagógicos supõe o conhecimento das leis que regem o desenvolvimento psíquico, do (a) professor (a) ao organizar o ensino sistematizado com vistas ao desenvolvimento máximo das funções psíquicas superiores. Ou seja, o (a) professor (a) de posse deste domínio de conhecimentos (os nexos e relações entre o conteúdo da atividade dominante, das atividades acessórias e da periodização do desenvolvimento psíquico) terá melhores condições (subjetivas) para responder pedagogicamente às seguintes perguntas: Para quê ensinar? O que ensinar? Para quem ensinar? E como ensinar? Por outros termos, apreendendo aqueles nexos e relações o (a) professor (a) estabelecerá uma relação mais consciente com a tríade conteúdo-destinatário-forma (MARTINS, 2013) cujo resultado é, na materialização do processo do trabalho pedagógico, a compreensão científica do (a) professor (a) sobre “[...] o que a criança conscientiza daquilo que lhe é ensinado e como esse conteúdo se torna consciente para a criança” (LEONTIEV APUD DUARTE e EITD, 2007, p.52).” (p. 143)</p>
<p>OLIVEIRA (2018)</p>	<p>“Sendo um dos princípios de seleção que mais se articula de forma direta com a periodização do desenvolvimento, entendemos que a adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno passa por identificar o que o docente percebe, da realidade concreta, que seus alunos concretos precisam acessar, e como devem acessar, para que dominem o conteúdo esporte ao final de seu processo de escolarização, o que pode ser representado, em termos mais gerais pela tríade conteúdo-destinatário-forma (MARTINS, 2013). Este elemento, por si só, já nos afastaria ainda mais da já criticada idéia de uma rele “simplificação” ou fragmentação das atividades esportivas, voltada, por exemplo, para o ensino de técnicas corporais, regras de modalidades ou táticas e sistemas táticos. Isso sem contar também com os famosos eventos de fim de “aula” (treino) como os “coletivos” e “rachões”, ou as próprias “aulas” (recreação) cujo “conteúdo” é formado por “peladas” ou “babas”, extremamente comuns em muitos âmbitos das aulas de educação física ainda hoje. Ao entendermos o ensino do esporte por dentro de processos que coloquem esta manifestação da cultura corporal, assim como toda a educação física, articulados a formação humana e ao desenvolvimento do pensamento teórico notamos o quão pouco, quiçá nada, estes eventos tem a colaborar.” (p.98)</p>
<p>GALVÃO, MARTINS E LAVOURA (2019)</p>	<p>“É importante ressaltar, pois, que ao elaborar a natureza, a especificidade e o objeto da educação, o autor nos indica três elementos cruciais que deverão pautar todo o processo educacional, especialmente o trabalho didático: conteúdos, formas e o sujeito do processo educativo. No que se refere ao terceiro elemento, Saviani</p>

pressupõe, conforme explicitamos no capítulo anterior, um aluno concreto, necessariamente caracterizado e compreendido como síntese de múltiplas determinações, diferenciando-se do aluno empírico, cujas necessidades se limitam à imediaticidade da empiria fenomênica (SAVIANI, 2012b, 2013a). Porém, foi com o trabalho desenvolvido por Martins (2013) abordando as relações entre o desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar, tendo como aporte teórico a psicologia histórico-cultural e suas contribuições para a pedagogia histórico-crítica, que foi possível compreender de maneira mais profícua a questão das necessidades concretas do aluno na educação escolar, considerando-se o seu processo de desenvolvimento. A autora desenvolveu a ideia da **triade conteúdo-forma-destinatário**, colaborando para o avanço das explicações e formulações no campo da pedagogia histórico-crítica, pois, como o próprio Saviani já indicava na década de 1990, um dos grandes desafios teóricos que a pedagogia histórico-crítica teria que enfrentar era relativo à ‘articulação dos aspectos psicológicos no interior da teoria, que [estava] requerendo um grau maior de desenvolvimento e de sistematização’ (SAVIANI, 1994, p.244). Vai daí a contribuição de Martins (2013), ressaltada por Saviani em seu prefácio, ao assinalar que ‘pela primeira vez, são apresentados com clareza e consistência os fundamentos psicológicos da educação na perspectiva da psicologia histórico-cultural articulada à pedagogia histórico-crítica’ (SAVIANI, 2013b, p. xiii)” (p.85)

“Com relação ao processo mais específico de ensino e aprendizagem, é de se supor que o conteúdo e a forma estão relacionados ao destinatário, ou seja, ao nível de desenvolvimento dos sujeitos em seus respectivos níveis de escolarização, determinando a complexidade do conteúdo e condicionando a forma de realização do trabalho pedagógico. É por essa razão que autores como Duarte (2015), Martins (2013), além do próprio Saviani (2011b), tem alertado para o fato de não existir ‘a’ forma de organização do trabalho didático na pedagogia histórico-crítica, e menos ainda que essa forma seja correlata de sequências de atividades contidas em planejamento de ensino para a prática social inicial, outras para a problematização, outras para instrumentalização, e assim por diante. Segundo Saviani (2011b, p.123), as formas não podem ser descoladas do conteúdo, que deve ser tratado de maneira concreta, pois, ‘Se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se com a pura forma’. A questão pedagógica é a questão das formas, mas é a prioridade do conteúdo que as diferencia. Ademais, conforme já destacado, **a forma e o conteúdo se organizam em torno do aluno concreto (que sintetiza relações sociais e precisa dominar certos conhecimentos que lhe permitam compreender a sociedade em que está inserido), e não do aluno empírico (sujeito aparente, imediato, que expressa certas curiosidades ‘que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto’**

(SAVIANI, 2011b, p.122), não devendo o professor guiar-se por ele). Essas afirmações em nada significam desrespeitar alunos, coloca-los em condição de submissão e inferioridade. Trata-se de uma questão de coerência teórico-metodológica, tendo em vista nosso entendimento do ser humano como sujeito que se constitui socialmente, a relação entre aparência e essência no processo de conhecimento da realidade objetiva e o papel da educação como mediação da prática social.” (p.102-103)

“[...] as formas adequadas para a realização do trabalho educativo dependem da conversão do conhecimento em saber escolar, das condições objetivas de realização da atividade pedagógica e da seleção dos conteúdos tomando-se como referência o que de mais desenvolvido a humanidade já alcançou (cultura erudita!), possibilitando projetar sua transformação. Sobre o saber escolar, vale retomar o que já mencionamos sobre a cultura erudita e a cultura popular para insistir na afirmação de que ‘a escola tem a ver com o problema da ciência’ (SAVIANI, 2011b, p.14), mas que precisa de um método pedagógico que permita a conversão do saber sistematizado em saber escolar, garantindo sua sistematização e viabilizando as condições de sua apropriação, dosando e sequenciando as atividades escolares. É a isso que Saviani denomina de saber escolar. Este, sendo derivado do saber sistematizado em suas formas mais desenvolvidas, necessita ser tratado pedagogicamente, selecionado, organizado, sequenciado e dosado pelo professor e assimilado pelos alunos em meio às tarefas escolares realizadas (correlação dialética entre forma e conteúdo), mas que também é determinado pelas finalidades educativas (objetivos), pelas possibilidades materiais objetivas da prática educativa (condições) e pelo próprio nível de desenvolvimento dos alunos (destinatário). As formas pedagógicas adequadas são, portanto, todas aquelas que contribuam para a transmissão do saber escolar (fim a atingir). **Em didática, isso se refere aos procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos levando em conta os sujeitos a que se destinam (eis a tríade conteúdo-forma-destinatário).** Por essa razão, Saviani (2011b) explica que quando a Escola Nova criticou o ensino tradicional pelo mecanismo de sua forma, ela estava correta, pois a pedagogia tradicional perdeu de vista os fins do ensino. No entanto, o equívoco do escolanovismo foi considerar ‘toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação de liberdade’ (SAVIANI, 2011b, p.17). Logo, o automatismo defendido pelo autor é entendido como mecanismo necessário de se dominar para que os sujeitos possam ser criativos e conquistar cada vez mais liberdade de pensamento.” (p.103-104)

“O clássico não é estático; ele se desenvolve acompanhando as novas objetivações e incorporando-as; não se fixa no ‘certo’ e ‘errado’, no ‘bem’ e no ‘mal’ – a determinação de uma concepção de mundo que dirija a interpretação do real permitirá incorporar clássicos das diferentes áreas de conhecimento atuando no interior das contradições e superando por incorporação suas contribuições. Por fim, considerando a realidade como totalidade, os conhecimentos clássicos se associam e complementam entre si a compreensão do mundo concreto. **É com base nesse aporte teórico que consideramos a compreensão da tríade conteúdo-forma-destinatário como determinação essencial para a seleção, organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico e, portanto, com implicações para a didática histórico-crítica enquanto ato de ensinar que visa socializar a riqueza das objetivações humanas em suas formas mais desenvolvidas, considerando-se a natureza, especificidade e objeto da educação escolar.**” (p.111)

TABELA 05 – CATEGORIA TRABALHO EDUCATIVO

AUTOR/OBRA	TRABALHO EDUCATIVO
MARTINS (2013)	<p>“Essas premissas¹⁶⁷ conduziram suas investigações levando-o às constatações que evidenciam o papel do ensino escolar na formação das formas superiores de pensamento. Ao aclarar a dialética entre a formação dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos, o autor indicou, primeiramente, a debilidade tanto dos conceitos cotidianos quanto dos conceitos científicos quando tomados em suas expressões independentes. Ou seja, afirmou que não se trata de duas formas alheias de manifestação do pensamento.” (p.221-222)</p> <p>“Os conceitos científicos – não espontâneos – correspondem, pois, a um tipo superior de conceitos, tanto em relação ao plano teórico quanto em relação ao plano prático, formulando-se no pensamento por meio de tensões, de tarefas e problemas que exigem a atividade “teórica” do pensamento. A instrução escolar, a aprendizagem dirigida à formação de conceitos científicos assume, para o autor, uma importância ímpar. Considerando que: “[...] o ensino é uma das fontes principais do desenvolvimento de conceitos infantis e uma potente força diretiva desse processo”, Vygotski (2001, p.195) afirmou que o problema do desenvolvimento dos conceitos científicos é um problema de instrução, de aprendizagens que de fato promovam desenvolvimento.” (p.222-223)</p> <p>“O ser hominizado se humaniza quando aproveita as circunstâncias naturais e as transforma segundo a orientação de sua intencionalidade, dado que exige o conhecimento do objeto, da ação e de seus produtos, isto é, que exige as operações lógicas do raciocínio. O pensamento aparece, então, como função que, promovendo o conhecimento dos dados da experiência, submetendo-os à análise, à síntese, à comparação, à generalização e à abstração, os transforma em conceitos e juízos, tornando-os inteligíveis. Por essa via, o homem pode criar – pelo trabalho – a realidade humana, conquistando domínio sobre as relações e interconexões entre os fatos</p>

¹⁶⁷ “[...] os conceitos – os significados das palavras – se desenvolvem; os conceitos científicos também se desenvolvem e não são assimilados de forma acabada; a generalização das conclusões obtidas no estudo de conceitos cotidianos ao campo dos conceitos científicos carece de legitimidade” (VYGOTSKI, 2001, p.181)

reais. Assim, parece-nos não muito mais do que um exercício tautológico reconhecer que apenas o pensamento desenvolvido se coloca a serviço da transformação daquilo que deva ser modificado na realidade produzida pelo homem. No cume desse processo, reside a **educação**, o **ensino**: porém não o ensino de quaisquer conteúdos, mas daqueles que de fato operem para ascensão da ‘inteligência prática’, operacional, em direção ao pensamento apto a captar o real para além de suas aparências fenomênicas – dado que, na ausência do pensamento abstrato mediado por conceitos científicos, só pode ser concebido na qualidade de ato de fantasia. Contudo, o desenvolvimento desse tipo de pensamento não se identifica com um suposto ‘acúmulo de informações científicas’, mas com o desenvolvimento da ‘capacidade de pensar abstratamente’, sem a qual o questionamento da realidade e a elaboração de quaisquer projetos na direção da concretização de algo que ainda não exista tornam-se, na melhor das hipóteses, muito difíceis.” (p.225)

“A nosso juízo, essa distinção¹⁶⁸, ainda que essencialmente terminológica, contribui para o esclarecimento da importância do percurso de desenvolvimento da imaginação, isto é, para a ‘desnaturalização’ do fenômeno imaginativo, bem como do papel que deve desempenhar a **educação escolar** em sua formação. A existência de um universo vastamente fantasioso do ponto de partida do desenvolvimento da criança não assegura por si mesma a conquista cultural de uma imaginação igualmente vasta, que se coloque a serviço das transformações necessárias ao próprio indivíduo e à sociedade.” (p.240)

“[...] o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação de comportamentos complexos culturalmente instituídos, isto é, com a formação das funções psíquicas superiores, radica a afirmação do **ensino** sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica.” (p.270)

“[...] o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (intersíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer que instituem-se a partir do

¹⁶⁸ A autora se refere à distinção entre fantasia e imaginação.

universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de **processos educativos.**” (p.271)

“É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a **educação escolar** desponta como um processo ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações -, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos. **Há de se reconhecer, portanto, a natureza da educação escolar, seu objeto e seus fins.**” (p.272)

“A pedagogia histórico-crítica, ao pôr em relevo um tipo de conhecimento a ser transmitido – no caso, os conhecimentos universais -, está colocando em questão, concomitantemente, as características da **atividade educativa**, isto é, a dialética entre forma e conteúdo, não se tratando de um tipo de ensino verbalista e abstrato. Essa orientação encontra amplo amparo em Vygotski (1996, 2001) e em Leontiev (1978a, 1978b), para quem as funções psíquicas só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento por meio de atividades que as determinem. Isso significa dizer que não existe função alheia ao fato de funcionar e à maneira pela qual funciona.” (p.276)

“A **instrução** desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instala uma relação de condicionabilidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre ‘quantidade e qualidade’, ou seja, a **‘quantidade’ de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a ‘quantidade’ de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino.** O estofo dessa ideia reside na distinção entre formas naturais e primitivas de comportamento e as formas instrumentais, produzidas na história e absolutamente dependentes da aprendizagem [...]” (p.278)

“Não sem razão, temos afirmado que os princípios que sustentam a pedagogia histórico-crítica são aqueles que, de fato, compatibilizam-se com os preceitos da psicologia histórico-cultural, não apenas em razão do estofo psicológico comum, mas sobretudo pela **defesa intransigente de uma educação escolar que prime pelo ensino de conceitos científicos, sem o qual, como exposto, a capacidade para pensar dos indivíduos resultará comprometida.**” (p.283)

“[...]Vigotski considerou que as finalidades do reconhecimento desse ‘nível’ no **trabalho pedagógico** não se limitam à mera constatação daquilo que a criança é capaz de realizar por si mesma, mas no fornecimento de elementos que orientem o trabalho na área de desenvolvimento iminente, isto é, na direção de outras e mais complexas relações interfuncionais.” (p.287)

“[...]a proposição de Vigotski segundo o qual **o bom ensino se adianta ao desenvolvimento para poder promovê-lo não significa ‘ensinar’ à criança aquilo que ela ainda não é capaz de aprender, mas inserir o ato de ensino nas relações mútuas entre as possibilidades e limites que se põem de manifesto no desempenho da criança, limites que, uma vez superados, avançam em forma de novas possibilidades.**” (p.289)

“Portanto, um **ensino** apto a organizar-se levando em conta o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente requer uma sólida formação de professores, que os instrumentalizem teórica e metodologicamente para a assunção da complexa tarefa representada nos **processos de ensino e aprendizagem.**” (p.288)

“O primeiro passo¹⁶⁹ corresponde à afirmação da **prática social como ponto de partida do trabalho pedagógico.** Nesse âmbito, professor e aluno se impõem como agentes sociais distintos, representando diferentemente a prática social, na qualidade de lastro do ser social, que lhes é comum. Segundo o autor, nesse momento a compreensão do professor em relação à referida prática pode ser denominada de ‘síntese precária’ ao passo que a do aluno é ‘sincrética’.” (p.289)

“[...] não entendemos que o ponto de partida seja representado por algum ‘problema’ que se desprenda da realidade circundante e imediata e se coloque como conteúdo escolar, muito menos por aquilo que os alunos já sabem – seus conhecimentos experenciais – e que coabitam seu nível de desenvolvimento real. Pensamos que, em tela, está a necessidade de se reconhecer tanto o professor quanto o aluno em sua concretude, isto é, com sínteses de múltiplas determinações, e **a prática pedagógica como um tipo de relação que pressupõe o**

¹⁶⁹ A autora se refere aos momentos do método da prática social (prática social como ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse, prática social como ponto de chegada).

homem unido a outro homem, em um processo mediado pelas apropriações e objetivações que lhes são disponibilizadas.” (p.290)

“O segundo passo ‘[...] compreende os principais problemas identificados pela prática social’ (SAVIANI, 1984, p.74), tendo em vista identificar as condições e elementos que visem à sua resolução e, por conseguinte, a identificar quais conhecimentos se colocam a seu favor. Entendemos que esse segundo passo, denominado **problematização**, também tem um caráter bastante amplo e não guarda correspondência direta com procedimentos que instiguem ou problematizem aquilo que venha ser ensinado pelo professor aos seus alunos. **Trata-se, ao contrário, da identificação dos problemas impostos à prática educativa, ao trabalho do professor, à vista dos encaminhamentos de suas possíveis resoluções.**” (p.290-291)

“Esse problema, por sua vez, emerge da prática social como fenômeno histórico, tanto naquilo que se refere aos seus condicionantes objetivos quanto às possibilidades para sua superação. Portanto, em nosso entendimento, o segundo momento aponta na direção das condições requeridas ao **trabalho pedagógico**, à prática docente. Aspectos infraestruturais, salariais, domínios teórico-técnicos, estrutura organizativa da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente são algumas questões a serem problematizadas.” (p.291)

“O terceiro passo, denominado **instrumentalização**, diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos aos encaminhamentos dos problemas identificados. Trata-se do momento no qual se destaca, por um lado, **o acervo de apropriações de que dispõe o professor para objetivar no ato de ensinar**, isto é, dos objetivos, da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, dos recursos didáticos de que lançará mão etc. Por outro, trata-se das **apropriações a serem realizadas pelos alunos, do acervo cultural indispensável à sua formação escolar, as quais lhes permitam superar a ‘síncrise’ em direção à ‘síntese’.**” (p.291-292)

“Nessa direção, o quarto passo, designado como **catarse**, representa o cume dos momentos anteriores, caracterizando-se pela ‘[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social’ (SAVIANI, 1984, p.75). A catarse, correspondendo aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, produz, como diria Vigotski, “rearranjos dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados. **Trata-se, então, da**

efetivação da intencionalidade educativa condensada na conquista por parte de cada aluno singular ‘da humanidade produzida pelo conjunto dos homens’, isto é, pela prática social. Eis, a nosso juízo, a razão pela qual a quinta etapa seja a prática social no ponto de chegada.” (p.292)

“[...] o ato de ensinar realizar-se-á como uma interposição que provoca transformações, isto é, operará como mediação no desenvolvimento do aluno. Trata-se, portanto, de promover a catarse. Por essa via, entendemos que o ensino contribuirá para a superação das representações primárias dos objetos e fenômenos em direção à sua representação conceitual, para a superação dos domínios cotidianos e dos pseudoconceitos em direção ao pensamento conceitual, para o desenvolvimento da complexa capacidade culturalmente formada que, usualmente, chamamos de capacidade para pensar além das aparências.” (p.295)

“[...] não é ao nível dos pseudoconceitos ou do pensamento empírico que os seres humanos conquistam a condição para tornar o real inteligível, isto é, para a formação de uma imagem subjetiva do objeto em sua máxima fidedignidade. Entendemos que corroborar essa formação é a função precípua da educação escolar, mas, para cumpri-la, há que se tomar como objeto aquilo que de fato a promove, isto é, a socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados pelo gênero humano.” (p.296)

“O que se põe em pauta é que a formação da atenção voluntária, da memória lógica, enfim, de todos os processos funcionais superiores, se realiza ‘de fora para dentro’. Ou seja, esses processos se originam e se estruturam graças à vida social durante o processo de desenvolvimento sociocultural e, a princípio, seu desenvolvimento compreende operações forçosamente externas realizadas sob orientação do outro. A esse serviço se impõe, portanto, o ensino escolar que de fato visa à superação do funcionamento elementar, primitivo.” (p.300-301)

“A natureza da atividade escolar promove modificações na organização de todo esse processo, convertendo-o em premissa e ao mesmo tempo resultado da aprendizagem, Tais modificações unem-se ao desenvolvimento do pensamento, do qual dependem o incremento da memória lógica e o aumento da eficácia de toda memorização. Igualmente, essa complexificação mnêmica sofre decisiva influência do desenvolvimento da

	<p>linguagem, graças à qual ampliam-se as conexões interfuncionais e o grau de sistematização com que operam.” (p.302)</p>
<p>GAMA (2015)</p>	<p>“Deste modo, os estudos defendem hegemonicamente a particularização e individualização do ensino como expressão de respeito às singularidades do aluno, tanto em relação às suas possibilidades cognitivas quanto em relação à sua pertença cultural, restando ensinar a partir do saber cotidiano, descartando-se o conhecimento científico e a cultura universal, bem como a necessidade da sua socialização. Neste sentido, ‘esvazia-se’ a função social da escola, o currículo e o trabalho educativo enquanto elementos fundamentais na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, bem como, no desenvolvimento do pensamento científico dos estudantes. Isto contribui com o rebaixamento e o ‘esvaziamento’ da educação em nosso país.” (p.16)</p> <p>“No que tange a categoria trabalho educativo, a maior parte das teses ou defendem que este deve pautar-se na ação reflexiva do professor sobre sua prática cotidiana, ou desvinculam o trabalho educativo do ato de ensinar.” (p.17)</p> <p>“[...] é possível delimitar os elementos fundantes da pedagogia histórico-crítica, que indicam a contribuição da obra de Dermeval Saviani para uma concepção curricular histórico-crítica, a saber: projeto histórico; concepção de ser humano; teoria do conhecimento; concepção de escola; concepção de trabalho educativo.” (p.71)</p> <p>“Transpondo essa elaboração para o âmbito do currículo, consideradas as devidas proporções, poderíamos afirmar que assim como o PNE, o currículo é um instrumento que visa orientar o trabalho educativo a fim de que o trato com o conhecimento se dê de forma intencional e sistemática, em contraposição às práticas irrefletidas e improvisadas. A formulação de Taffarel (et.al., 2009), exposta no capítulo 2 desta tese, sintetiza acertadamente esta ideia, ao afirmar que o currículo se concebe ‘[...] como uma referência de organização do trabalho pedagógico, que dá direção política e pedagógica à formação comum, nacionalmente unificadora e relacionada ao padrão unitário de qualidade para as escolas [...]’. (ibid., 2009, pp.185-186 – no prelo). Contudo, são grandes os desafios para avançarmos nessa concepção de currículo, os quais perpassam também pelas dificuldades de implantação do Sistema e do Plano Nacional de Educação, mas há perspectivas de resistência conforme apontam os estudos de Saviani (2010b; 2014a) e a luta dos trabalhadores organizados.” (p.142-143)</p>

“Tal formulação é crucial para nós, ao passo que além de explicitar o objeto da educação, através do conceito de **trabalho educativo** guia o desdobramento de tal objeto, orientando para que a seleção do conhecimento e sua organização e sistematização lógica e metodológica seja guiada pelo objetivo de humanização dos sujeitos, seu desenvolvimento omnilateral em suas máximas possibilidades dentro das condições objetivas existentes; e isto perpassa pela apropriação do patrimônio cultural historicamente produzido pelas novas gerações. Neste sentido, Saviani aponta outra questão central para a concepção histórico-crítica de currículo, o ajuste de contas com a definição do papel social da escola.” (p.156)

“No conjunto da obra observamos a articulação entre os pressupostos da concepção - ontológicos, gnosiológicos, axiológicos e teleológicos -, expressos na concepção de ser humano; projeto histórico; teoria do conhecimento; escola e **trabalho educativo**.” (p.173)

“As contribuições destes estudos¹⁷⁰ são fundamentais para pensarmos os elementos que compõem e definem o **trabalho pedagógico** que, em última instância, é o que materializa o currículo, especialmente, porque não admite que analisemos a questão curricular em si mesma, de forma isolada e autônoma, o que obedeceria a uma visão idealista do problema. Ao mesmo tempo reforçam a noção de currículo dinâmico, pautado no movimento do real, distanciando-nos tanto da concepção tradicional (currículo rol de disciplinas, engessado, estático, inalterável e definitivo), quanto da perspectiva pós-moderna multicultural, relativista (currículo fragmentado, construído permanentemente conforme interesses e necessidades cotidianas e utilitárias que vão surgindo a cada momento).” (p.181)

“Há outros textos, em que Saviani (2003b, 2005a e 2007f) trata da organização curricular, que reforçam a pertinência do princípio curricular da ampliação da complexidade do conhecimento. Defende que o currículo escolar deve guiar-se pelo princípio do trabalho como o processo através do qual o homem transforma a natureza (SAVIANI, 2003b, p.135), sendo o modo como está organizada a sociedade atual a referência para a organização dos níveis de ensino. **Ao examinar as contradições da educação burguesa o autor propõe que**

¹⁷⁰ A autora se refere aos estudos do Coletivo de Autores (1992), Freitas (1995) e Escobar (1997).

	<p>a organização do sistema de ensino deve guiar-se pelo enfrentamento dessas contradições inerentes ao sistema capitalista, sendo três delas mais relacionadas à educação: contradição homem e sociedade; homem e trabalho e homem e cultura (SAVIANI, 2007f, p.160)¹⁷¹.” (p.207)</p> <p>“Embora a educação infantil não tenha sido incluída nas sistematizações de Saviani acerca da organização dos níveis de ensino, suas elaborações permite-nos fazê-lo. Isto porque, seja em textos mais antigos, como no livro Educação brasileira: estrutura e sistema em que faz uma análise dialética da estrutura do homem, seja em produções mais recentes, como no texto Infância e pedagogia histórico-crítica, em que discute a questão da infância à luz da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2000; 2013c) fornece elementos que nos permitem indicar que a contradição fundante a ser enfrentada, devendo orientar a educação infantil, é a contradição homem natureza e homem cultura. Trata-se do enfrentamento da contradição biológico e cultural, hominização e humanização, conforme explicita Leontiev (1977). Afinal, a criança não nasce com as características que definem o ser humano. A existência humana se produz sobre a natureza biofísica, mas não é garantida por ela. ‘Com efeito, o homem é natureza, mas natureza modificada (cultura); e é cultura, mas cultura condicionada por algo previamente dado (natureza).’ (SAVIANI, 2000, p.65). Por isso o processo de humanização é determinante nos primeiros anos de vida, em especial, no que tange ao desenvolvimento da linguagem oral. Os estudos no âmbito da psicologia histórico-cultural, em especial as formulações desenvolvidas por Vigotski (1995) sobre das relações entre pensamento e linguagem, permitem afirmar que o percurso de desenvolvimento da linguagem oral é a esteira do desenvolvimento durante a educação infantil¹⁷².” (p.208-209)</p>
DANTAS (2017)	<p>“[...] a transmissão e a apropriação das experiências sócio-históricas não são apenas garantidas pela efetividade da atividade comunicativa; carece de um processo que introduza no ser humano essa experiência humano-genérica.</p>

¹⁷¹ Ainda que a autora esteja neste momento discorrendo sobre os princípios teórico-metodológicos para o trato com o conhecimento, consideramos categoriza-los em “Trabalho educativo” por remete às contradições a serem superadas no trabalho educativo.

¹⁷² Como esta extração se refere diretamente a uma constatação da autora, com base na produção do professor Dermeval Saviani, e como esta atende às mesmas questões apontadas na nota de rodapé 14, a categorizamos aqui.

Conforme Leontiev (loc. cit.), **o processo que assume essa função social, a de introduzir no ser humano particular o desenvolvimento do gênero humano, é o processo de educação, cuja atividade educativa se efetiva.**” (p.37-38)

“Ainda com Saviani (2011, p.13), a **natureza ontológica da atividade educativa** é, pois ‘[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]’, logo que as “[...] aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas [...]’ (LEONTIEV, loc. cit.), as quais pelas mediações das atividades comunicativa e educativa, são internalizadas transmigando de uma condição objetivamente posta para a condição subjetivamente posta (daí os fenômenos objetivos da cultura material e espiritual socialmente significados passam a ter sentido para o ser humano).” (p.38)

“[...] a **atividade educativa**, no processo de humanização tem o papel de desenvolver no ser humano ‘os órgãos de sua individualidade’ socialmente posto, visto que ‘[...] o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de educação’ (SAVIANI, 2004, p.47). Dessa forma, ela integra o complexo de atividades sociais postas por uma determinada formação econômica-social.” (p.38-39)

“Portanto, a nosso juízo, a **primeira implicação pedagógica ocorre a partir do momento em que a concepção de desenvolvimento humano modula a atividade de ensino**, porque esta está condicionada por aquela. De modo que a depender de como a escola e o professor vão organizando a **atividade educativa** no sentido de conduzir a consciência do estudante a elaborar uma lógica de pensamento que reproduza subjetivamente, e de forma fidedigna, o movimento objetivo, contraditório e sócio-histórico no qual os seres humanos se desenvolvem, teremos a possibilidade de um tipo de ensino que supere uma atividade de ensino idealista baseada nas teorias naturalistas, biologizantes e idealista do desenvolvimento humano. Por isso que a atividade educativa está modulada por uma determinada concepção de desenvolvimento. Pois se alteramos a concepção de desenvolvimento humano necessariamente alteraremos a concepção de ensino, e aqui, reside a necessidade de explicar o desenvolvimento humano considerando sua historicidade, contradição e totalidade.” (p.52)

“[...] é da posição real na qual o ser humano ocupa na vida cotidiana que lhe é apresentado/descoberto o mundo das formas sociais de atividades humanas. É do lugar objetivo que ele ocupa neste mundo, vale dizer, das relações humanas e suas atividades sociais as quais o condicionam, que a formação como humano vai se instituindo. Portanto,

é no bojo das relações de produção da vida material onde o ser humano apropria-se progressivamente as significações sociais disponíveis historicamente (LEONTIEV, 2004; 2006). Como foi aludido por Leontiev, **essa apropriação, é mediatizada por um tipo de atividade humana, a saber: a atividade educativa. E esta atividade, como as demais, encarna as contradições, tensões e conflitos de seu tempo. Portanto, pensar a atividade educativa e sua função é pensá-la no interior da luta de classes, e a partir dela combater para coloca-la diante de seu verdadeiro significado**, vale dizer, ‘[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação’ (SAVIANI, 2001, p.55).” (p.88-89)

“Recuperando a concepção de **atividade educativa** formulada por Saviani (2005, p.07), explicitada no primeiro capítulo, onde a atividade educativa tem como função social produzir, direta e intencionalmente, em cada ser humano singular, a humanidade produzida histórica e socialmente pelos demais seres humanos, não podemos perder de vista que esse ser humano singular é situado historicamente e que a ação educativa sobre esse ser deve considerá-lo na sua historicidade e no grau de desenvolvimento de sua prática social. Nesse sentido, **por ser um ato intencional, na organização da atividade educativa escola[r] temos que constatar quais atividades humanas promovem o desenvolvimento do ser humano num dado período de vida social determinado, pois sabemos que é o conteúdo da atividade humana que organiza as etapas de desenvolvimento**. Por outras palavras, devemos considerar que, se de um lado o ser humano precisa de outro ser humano para se apropriar dos signos disponíveis socialmente (mediado pelo processo educativo), do outro lado o próprio ser humano apropria-se dos signos pela mediação das atividades humanas. A depender do estágio de desenvolvimento no qual o ser humano se encontra sempre haverá uma atividade na qual vai se destacar das demais, por ela, naquele momento da vida social, portar determinadas características que cumprem a função ontológica e psicológica de guiar o desenvolvimento ser humano (notadamente, o seu psiquismo).” (p.89)

“[...] o desenvolvimento humano, vale dizer, ‘a formação do homem’ inteiro, passa pela **internalização de signos**, pois são eles que sintetizam e fixam a experiência sócio-histórica do gênero humano a qual sem a sua apropriação a integridade da ‘formação do homem’ será comprometida. A segunda observação aponta que se ‘[...] Ele [o ser humano] não nasce sabendo produzir-se como homem [...]’, esse seu carecimento é mediatizado por **processos educativos**, precisamente porque a ‘formação do homem’ depende de um par mais avançado que garanta a socialização e transmissão das formas mais desenvolvidas de cultura. Por forma mais desenvolvidas de cultura entendemos aquela que permita o ser humano decodificar a realidade para além de sua manifestação fenomênica, o

que implica compreender dos fenômenos externos da realidade objetiva a partir de sua essência, isto é, captar as determinações da realidade objetiva em seus nexos, relações e contradições. Disto decorre uma terceira observação. Todo o processo de decodificação dos sistemas de signos objetivados humanamente, que gera a formação do indivíduo, depende das condições concretas pelas quais o ser humano produz sua vida social. Significa dizer que na sociedade de classes a qualidade no processo de decodificação da realidade objetiva pode ser comprometida, haja vista **na sociedade de classes (capitalista) a educação escolar é a principal forma de educação e a organização do trabalho pedagógico da escola, numa sociedade cindida em classes sociais, responde a interesses contraditórios e antagônicos.** Temos a segurança de que na relação ativa entre o ser humano e a realidade objetiva, é possível o ser humano gerar um conhecimento objetivo dessa relação, isto é, tornando-a inteligível (MARTINS, 2013). Mas, para alcançar esse propósito, **a educação escolar, com um *lôcus* privilegiado na transmissão dos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas, deve propiciar ‘[...] a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações -, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas do fenômeno’** (id., ibid., p.272).” (p.98)

“[...] concordamos com a atenta observação de Martins (2013) ao identificar **o papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico do indivíduo.** Contudo, ela pondera, pois nem todas as teorias pedagógicas e psicológicas se comprometem (verdadeiramente) na promoção do desenvolvimento psíquico do indivíduo pelo seu caráter biológico-naturalista e idealista que concebem o processo ensino-aprendizagem. A referida autora, de forma acertada, pondera que **uma educação escolar compromissada no “[...] enriquecimento do universo das significações [...]” pela via da apropriação, deve considerar em sua organização do trabalho pedagógico a articulação entre os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica como uma alternativa possível de realizar aquilo que compete à educação escolar numa sociedade de classes: ensinar numa perspectiva revolucionária alinhada a um projeto histórico socialista.** Mas, se compete à educação escolar tal tarefa, qual tipo de conhecimento deve ser apropriado pelo ser humano na educação escolar para torná-lo apta a captar as relações sociais de produção capitalista em seus enlances e necessidades históricas pondo em perspectiva sua estrutura interna? A resposta à pergunta acima, para Martins (2013), na esteira de Saviani (2003), passa pelo **reconhecimento do papel da educação escolar no desenvolvimento humano, o qual exige uma análise dos conteúdos (conhecimentos) selecionados para esses fins.** Sua posição no que tange a **seleção de conteúdos** está em íntima relação com a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva; o que vale dizer que a apropriação do conhecimento leva o ser humano a conquistar (ou deveria levar) a ‘[...] inteligibilidade do real, isto

é, representa na forma de imagem subjetiva a realidade objetiva com o máximo de fidedignidade' (id., ibid., p.276, grifos da autora). Na direção apontada por Vigotski (idem), Martins (idem) reitera a proposição segundo a qual **não é qualquer conhecimento apropriado na educação escolar que vai promover o desenvolvimento psíquico do ser humano.**" (p.98-99)

“Atendo-se a essas questões, em sua situação histórica determinada, Vigotski (2006, p.113-114) explica que a aprendizagem de uma criança começa anteriormente a aprendizagem escolar, isto é, a aprendizagem da criança na escolar tem uma pré-história. E essa pré-história demonstra que a aprendizagem e o desenvolvimento se ligam desde muito cedo, o que implica num processo de desenvolvimento cultural, notadamente, pela apropriação da experiência sócio-histórica da humanidade. Contudo, o psicólogo russo nos adverte que é no âmbito da escola e do ensino sistematizado onde vai ocorrer, mormente, ‘[...] o enriquecimento do universo de significações [...]’ (MARTINS, op., cit.), e ainda destaca que não é qualquer aprendizagem promotora de desenvolvimento; o que implica deduzir que **‘[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento’, ou seja, um ensino de conceito científico que promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, vale dizer, do psiquismo humano.** Nesse sentido, o ensino de conceitos científicos promove a reorganização de todas as funções psíquicas requalificando todo o sistema psíquico; o que significa dizer que aprendizagem social incide na formação da personalidade como síntese dos comportamentos complexos culturalmente formados (MARTINS, 2013, p.279).” (p.101)

“Por esse viés, **cabe ao ensino escolar considerar a situação social do desenvolvimento reorganizando-o para garantir tanto as novas aquisições (neoformações), como também propiciar o nascimento de outras, pois a transição de um modo de pensamento a outro não ocorre de forma espontânea, cabendo [a]o ensino escolar organizar sua forma de intervenção no sentido de operar no nível de desenvolvimento real (neste caso em particular, considerando os nexos e relações entre a atividade dominante - jogos protagonizados - e o pensamento figurativo), com vistas à área de desenvolvimento iminente (considerando os nexos e relações entre a atividade dominante – estudo - e o pensamento abstrato).**” (p.110)

“Como aludido anteriormente por Martins (2013) **compete à educação escolar garantir o acesso pleno ‘[...] a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações’, com vistas ao máximo desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo humano e, com efeito, da personalidade (síntese das funções psíquicas superiores).**” (p.112)

“Dito isto, em que pese que o pensamento pseudoconceito traduz um período de seu desenvolvimento se limita ao ‘aqui e agora’, a vida cotidiana e restringe (caso o desenvolvimento do ser humano cesse nesse estágio de desenvolvimento) a ampliação da atividade consciente. De modo que, **cumpra a educação escolar organizar o ensino visando à superação desta etapa de desenvolvimento**, e não o cristalizar na consciência do estudante, pela razão de que ‘[...] o pensamento por conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna os objetos’ (VIGOTSKI APUD ANJOS e DUARTE, 2016, p.2013, grifo do original).

Então, **cabe ao ensino escolar desenvolver ações educativas que desenvolvam processos e operações psíquicas que ultrapassem os limites cognitivos do pensamento por complexo.**” (p.121-122)

“A referida autora¹⁷³ aponta não ser possível apreender a lógica interna do desenvolvimento psíquico da criança descolada dos **processos educativos**, pois se de um lado os processos pedagógicos são condição ao desenvolvimento psíquico, isto é, ‘[...] o desenvolvimento [psíquico] somente se produz como resultado dos processos educativos’, do outro lado **a compreensão das leis que regem o desenvolvimento psicológico é condição necessária para a organização e sistematização da atividade educativa, tendo em vista que o ensino escolar incide sobre as distintas épocas e períodos do desenvolvimento psíquico da criança.** Por sua vez, ‘[...]Compreender o funcionamento psíquico infantil a cada período de desenvolvimento e o vir a ser desse desenvolvimento se coloca como condição para o planejamento e condução do processo pedagógico.” (PASQUALINI, 2013, p.72-73).” (p.124)

“**A primeira implicação pedagógica diz respeito ao papel da educação escolar na formação de conceitos, tendo em vista que estes estão na base do desenvolvimento do psiquismo humano.** É importante destacar que os conceitos evoluem por meio da complexificação do conteúdo das formas sociais de atividade humana. As atividades humanas e suas relações sociais correlatas organizam as etapas do desenvolvimento psíquico humano. Dessa maneira a educação escolar tem que se adiantar a este desenvolvimento, visando promover situações que incitem as mudanças nas formas sociais de atividade por meio da complexificação do pensamento.” (p.124)

“A terceira implicação pedagógica, como corolário da segunda¹⁷⁴, diz respeito ao fato de que o **percurso lógico do ensino escolar e a lógica interna dos processos psíquicos do estudante não tem correspondência absoluta**

¹⁷³ O autor se refere a Pasqualini (2013).

¹⁷⁴ “[...] o trato com o conhecimento na educação escolar deve considerar: 1º) o movimento espiralado dialético do desenvolvimento das atividades dominantes (bem como, atividades secundário-acessórias) e as mudanças psíquicas proporcionadas por elas ao longo do processo de desenvolvimento; 2º) o processo de

(MARTINS, 2013, p.285), isto é, o desenvolvimento encerra seu próprio movimento lógico com relação ao programa escolar. Nesse sentido, o processo de apropriação dos conteúdos escolares deve considerar a dialética entre o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento no interior da situação social de desenvolvimento do estudante visando consolidar as aquisições novas e promover as condições pedagógicas viáveis para o aparecimento de neoformações. Lembremo-nos da premissa vigotskiana, cujo ‘único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento’.” (p.125)

“Como foi visto no primeiro e segundo capítulo desta tese, quando o ser humano se encontra estimulado a agir por meio de uma necessidade ele, para atingir seu propósito, tem inúmeras alternativas possíveis. Para escolher a melhor alternativa, o ser humano imagina o resultado de cada uma delas, isto é, ele antecipa na sua consciência os resultados de cada uma das alternativas para escolher aquela que melhor responde à demanda requerida. Após a escolha, o ser humano dá uma consequência prática, ou seja, objetiva a alternativa. (LUKÁCS, 1978; LESSA e TONET, 2008). Todo este processo acima descrito requereu do ser humano o aparecimento de novas funções psíquicas (neoformações) e operações lógicas capaz[es] de produzir uma imagem psíquica que cumprisse o papel de orientar o comportamento do ser humano no sentido dele atingir o objetivo almejado, a saber: satisfazer uma dada necessidade (LEONTIEV, 2004; MARTINS, 2015). [...] Nessa direção, **o ser humano, primeiro, terá que se apropriar dos sistemas de signos de seu modo de vida para em seguida nele se objetivar. Portanto, sobre ele incidem processos educativos cujo objetivo é produzir a humanidade até agora alcançada pelo gênero humano.** Entretanto, notadamente **no modo de vida capitalista, a internalização dos signos (funções psíquicas superiores), pela via do ensino escolar, é fortemente mediada pela luta de classes expressa na contradição entre capital e trabalho.** Em outros termos, há uma dualidade estrutural da educação escolar como uma exigência estrutural da sociedade capitalista cindida em classes sociais (FRIGOTTO, 2017), na qual de um lado há uma formação de quadros para gerir a produção e reprodução do capital, e aí a escola cumpre funções de caráter geral, mas do outro lado, sonega, a classe trabalhadora, o conhecimento socialmente produzido e acumulado historicamente, pois a escola forma minimamente os trabalhadores para atender as exigências de mercado cumprindo funções de caráter restritivo e, por sua vez, na vida cotidiana, estes mesmos trabalhadores lutam para acessar o conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas (ampliar sua formação), ou seja, ‘O capitalismo de

formação dos conceitos atentando-se que é na tensão entre o conceito cotidiano e o conceito científico que a atitude científica do estudante se institui.” (DANTAS, 2017, p.124)

hoje de fato não recusa o direito à escola: o que ele recusa é mudar a função social da escola' (LETIERE APUD FRIGOTTO, 2010, p.151).” (p.126-127)

“[...]a luta por um projeto de escolarização para além do pensamento pedagógico empresarial deve pôr na ordem do dia os nexos e relações entre a educação escolar e o mundo do trabalho, de forma que o processo da atividade educativa escolar e o trato com o conhecimento devem ter como eixo norteador o trabalho como princípio educativo. A compreensão de que o trabalho é uma categoria fundante do ser social, considerando suas dimensões ontológica e histórica, nos conduz a apreendê-lo enquanto princípio educativo, o qual nos possibilita superar as concepções pedagógicas cujas bases teórico-metodológicas se sustentam em explicações idealista[s], naturalista-biológica[s] e metafísica[s] do desenvolvimento humano considerando-o como um percurso natural, de sucessões de etapas lineares e universais cujo corolário é que todos seres humanos alcançarão o pleno desenvolvimento, e caso não alcance foi porque ele se esforçou pouco ou sofre de alguma disfunção psicofísica, isto é, o desenvolvimento humano é obra do próprio ser humano o qual depende de sua própria força para se desenvolver. Sabemos que por trás desta formulação há um descolamento do indivíduo de suas relações sociais de produção, logo, o central é o próprio indivíduo e a sociedade é apenas um meio para ele se acomodar passivamente. **Diante disso, nos dias atuais, é uma tarefa revolucionária, por dentro da educação escolar burguesa, buscar os meios para: 1º) superar as concepções de desenvolvimento humano que preterem a dinâmica do desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção; 2º) organizar o ensino escolar para promover o máximo desenvolvimento das funções psíquicas superiores no sentido da formação da personalidade dos estudantes numa perspectiva para-si.** Daí decorre a importância de uma proposição superadora, no âmbito da Educação Escolar, mormente, da Educação Física, no que tange o processo pedagógico de seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento com vista a formação omnilateral dos estudantes, o que perpassa pela internalização de signos na direção do desenvolvimento do pensamento teórico.” (p.128-129)

“A atividade vital humana, o trabalho, a linguagem e as relações sociais de produção (sociabilidade) são mediações de primeira ordem e forças motrizes que impelem a transição do ser hominizado na direção do ser humanizado. Todavia, das mediações anteriormente citadas outras surgem com o papel de garantir a reprodução do ser social em desenvolvimento. **Dentre as mediações nascentes, destacamos a educação, pois sem os processos educativos as objetivações humanas produzidas e acumuladas não poderiam ser apropriadas pelas novas gerações, tendo**

	<p>em vista que a natureza não garante a humanidade do ser humano necessitando que ela se forme nele. A educação tem um papel imprescindível na formação do ser genérico e do gênero humano.” (p.160)</p>
<p>OLIVEIRA (2018)</p>	<p>“Quando está falando da relação aluno concreto e aluno empírico a pesquisadora está se referindo ao debate de Saviani (2006) sobre a necessidade da sistematização do conhecimento e sua importância no processo de formação humana [...]. Atender as necessidades do aluno concreto exige, como afirma Gama (2015) incidir na zona ou área de desenvolvimento iminente, que é parte de uma das formulações mais conhecidas de Vigotski, e que se expressa, para além do conceito já mencionado, também pelo nível de desenvolvimento real ou efetivo. De acordo com Martins (2013, p. 286), o nível de desenvolvimento real aponta conexões interfuncionais já estabelecidas pela criança, que podem ser identificadas pelas tarefas e ações que ela realiza por si mesma. Entretanto ela atenta para um aspecto muitas vezes preterido neste processo, que diz respeito a sua dinâmica interna e afirma que quando a criança realiza uma ação e demonstra a assimilação de uma operação ou conceito, o desenvolvimento deste não está finalizando, mas apenas começando. Para ela, de acordo com o pensamento de Vigotski, o fato em si mesmo da realização autônoma de dada tarefa não é necessariamente sinônimo de aprendizagem que promove desenvolvimento, sendo os produtos desse tipo de aprendizagem aqueles que não promovem generalizações e, com isso, podem cair no esquecimento. Por isso Martins (2013) também afirma que a proposição do nível de desenvolvimento real carrega consigo um problema cuja resolução incide sobre a qualidade da prática pedagógica, ou seja, o que a prática pedagógica faz com as funções psíquicas que a criança já desenvolveu expressas naquilo que ela já sabe (seja esse saber advindo de experiências prévias da criança, seja ele resultado da ação do ensino escolar). Isto apresenta a necessidade de não se limitar a mera constatação daquilo que a criança é capaz de realizar por si mesma, mas de fornecer elementos que orientem o trabalho na área de desenvolvimento iminente, onde encontram-se outras e mais complexas relações interfuncionais, ainda não estabelecidas pelo aprendiz. Segundo a autora, eis aí o espaço de atuação do ensino, como iminência do desenvolvimento, como algo pendente, inacabado, mas em vias de acontecer por meio do ensino.” (p.96-97)</p> <p>“Aparte disso, há que se reconhecer a enorme contribuição que os ciclos de escolarização oferecem para o debate, não somente da educação física, mas da educação em geral. Nesta proposta do Coletivo de Autores encontramos, para retomar Saviani (2008) um aporte que nos ajuda a melhor pensar e estruturar formas</p>

	<p>adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico para que, progressivamente cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.” (p.112)</p>
<p>GALVÃO, MARTINS E LAVOURA (2019)</p>	<p>“A didática, estudando o fenômeno do ensino (PIMENTA et al., 2013), investiga os fundamentos que a sustentam e que estão a ela articulados dando condições para a atividade de ensino, demandando compreende-la segundo quatro temas fundamentais: objetivos educacionais, conteúdos, métodos e avaliação. Portanto, a didática está assentada em uma teoria pedagógica que estabelece para seus sujeitos (professor e aluno) as ações necessárias para alcançar dado conhecimento em suas determinações históricas. Como ‘arte de ensinar’, a didática relaciona-se ao jeito de ensinar, dependendo de certa intuição do professor. Sendo compreendida como arte e técnica, presta-se a pesquisar o melhor modo de ensinar. Sobre a atividade educativa e sua relação com técnica e arte, Saviani (2011a) explica que essas duas dimensões fazem parte do campo da educação, pois a primeira diz respeito à estrutura do trabalho educativo, permitindo sua organização, e sua implicação é da ordem da repetitividade. [...] Já a segunda dimensão, a artística, apesar de tão prática quanto a primeira, envolve a necessária originalidade do professor, posto que ele não aplica – ou não deveria – mecanicamente as regras da primeira dimensão.” (p.11-12)</p> <p>“O desenvolvimento do conhecimento corresponde à transição do desconhecido ao conhecido, do conhecimento unilateral, parcial e superficial ao conhecimento cada vez mais profundo, sistematizado e multilateral da natureza e da sociedade. Com esses fins é que se desenvolveram a filosofia, a ciência e a própria educação escolar. Decerto, os indivíduos singulares necessitam entrar em relação com os objetos existentes e acumulados pelo gênero humano. Necessitam se apropriar das forças essenciais humanas historicamente produzidas e socialmente acumuladas nas produções materiais e imateriais da cultura humana para que possam se efetivar na história. Isso exige um conhecimento que só pode ser desenvolvido por meio de um trabalho educativo.” (p.56-57)</p> <p>“[...] o conceito de educação como mediação da prática social global possui enorme significado. Parece evidente que, ao afirmar a ‘educação como mediação no seio da prática social global’, Saviani (2009, p.66) buscou, à luz do materialismo histórico-dialético e das categorias metodológicas do singular, universal e particular presentes no método da economia política (MARX, 2011), situar o trabalho educativo como mediação da relação indivíduo e gênero humano. Em vários momentos do conjunto de sua obra, Saviani</p>

(2008c, 2009, 2011b, 2012b, 2013a) sinaliza que o indivíduo singular, que se apresenta no âmbito da educação escolar na condição de aluno, não pode ser considerado pelo professor, em sua acepção imediata, um aluno empírico, ainda que seja um caso singular. Isso porque aquele aluno singular é, na verdade, um ser social, devendo ser apreendido como ‘síntese de múltiplas determinações’, uma síntese complexa cuja singularidade se constrói na universalidade concretizada histórica e socialmente por meio das atividades sociais realizadas pelo gênero humano. Essa construção singular (de cada indivíduo) dependente, portanto, de mediações particulares que possibilitem a apropriação e a objetivação do vir a ser humano que está sintetizado e condensado na universalidade do gênero, torna cada ser singular rico em humanização universal. Daí decorre a conceituação de **trabalho educativo** elaborada por Saviani (2011b) como o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é universalmente pelo conjunto dos homens. **O trabalho educativo, portanto, é uma atividade mediadora particularmente desenvolvida pelos seres humanos com finalidades específicas. Sua mediação provoca transformações nos indivíduos singulares, ao mesmo tempo em que faz avançar o desenvolvimento universal do gênero humano. O conceito de educação como mediação em Saviani é a expressão da particularidade da relação entre indivíduo singular e gênero universal humano, cabendo ao trabalho educativo a função de possibilitar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos na história da humanidade relativos às ciências, às artes e à filosofia.”** (p.58-59)

“[...] tais premissas¹⁷⁵ carregam uma implicação que possui um grau considerável de determinação na atividade educativa: se a educação é a mediação da prática social, situando-se em seu próprio interior e caracterizando-se, portanto, como uma modalidade da prática social, ressalta-se uma exigência fundamental que se impõe, qual seja, a do conhecimento o mais profundamente possível dessa prática social por parte daqueles que realizam o **trabalho educativo**. Ora, assumir a orientação metodológica cuja prática social é concebida como ponto de partida e ponto de chegada **implica o conhecimento da estrutura e dinâmica da**

¹⁷⁵ Os autores se referem às premissas que devem ser consideradas ao tratar da questão do saber objetivo enquanto especificidade da educação, que são: (a) a refutação da tese do raciocínio positivista da neutralidade do saber e, ao mesmo tempo, a afirmação da objetividade do conhecimento; (b) a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente; (c) a conversão do saber objetivo em saber escolar, criando as condições de assimilação desse saber pelos alunos, e (d) o provimento das melhores formas e meios necessários para que os estudantes assimilem esse conhecimento em sua processualidade.” (p.60)

realidade objetiva para além da aparência dos fenômenos que se manifestam empiricamente e são captáveis pela nossa percepção sensível. Implica não apenas deter informações caóticas e precárias dessa prática social, mas sim **compreende-la enquanto síntese de múltiplas relações e determinações numerosas, desvelando seu complexo e contraditório sistema de mediações.** [...] O conhecimento dessa prática social requer, portanto, apropriar-se do modo como está estruturada a sociedade em que vivem alunos e o próprio professor, captar seus fundamentos lógico-históricos, sua gênese e desenvolvimento, sua dinâmica estrutural e suas tendências de desenvolvimento ulterior. Essa é uma necessidade concreta do professor, para que ele possa cumprir com sua função social em um trabalho educativo o qual possibilite a formação de pessoas com capacidade de reflexão e intervenção crítica nessa mesma prática social, compreendendo-a, explicando-a e modificando-a.” (p.60)

“[...] é preciso assinalar que as críticas dirigidas à pedagogia histórico-crítica quanto a uma suposta inadequação de considerar a educação como trabalho perdem de vista que a adjetivação da educação como **trabalho educativo** não leva à conclusão de que ‘trabalho e educação são idênticos, mas que são antes elementos de uma totalidade, diferenciações no interior de uma unidade (SAVIANI, 2012b, p.132)” (p.82)

“Assumindo então o **trabalho educativo** como pertencente à categoria não material, Saviani (2011b, p.13) assevera que ‘esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza’. E é aqui que o autor adentra na análise da especificidade da educação escolar. A produção não material coincide com a produção do saber. Não todo e qualquer tipo de saber produzido ao longo da história, como o saber intuitivo, prático, religioso ou afetivo. Mas sim o saber objetivo produzido historicamente com base nos conhecimentos advindos das ciências, das artes e da filosofia, uma vez que é esse tipo de saber que passa a predominar na sociedade moderna e na educação escolar contemporânea, forma principal e dominante de educação nessa etapa histórica – e que ainda não se esgotou -, que corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista. [...] **Esse saber objetivo, metódico, sistemático e elaborado com base nas ciências, artes e filosofia, que é objeto específico da educação escolar, permite que o trabalho educativo cumpra com sua natureza de produzir, direta e intencionalmente, nos indivíduos singulares a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, configurando-se como aqueles elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos.**” (p.83-84)

“[...] tais momentos do método pedagógico¹⁷⁶ articulam-se dialeticamente no trabalho educativo de modo que o ponto de partida do trabalho educativo para a pedagogia histórico-crítica é a prática social, concebida enquanto prática humana universal, ou seja, enquanto prática humano-genérica historicamente produzida e socialmente acumulada. Considera-se, portanto, a relação dialética entre indivíduo e gênero humano explicitando-se que o desenvolvimento do gênero humano (a universalidade do sujeito) se dá ao longo da história social por intermédio de complexas mediações existentes entre os indivíduos singulares, mediações estas proporcionadas pelas relações sociais particulares que tais indivíduos estabelecem no processo de produção, reprodução e transformação da cultura humana (DUARTE, 2013; MARKUS, 1974). No interior dessa prática social, que é ponto de partida para a pedagogia histórico-crítica, encontram-se, em posições diferentes, alunos e professor. Os alunos, em virtude da compreensão ainda superficial construída com base em suas vivências empíricas e imediatas, marcadas pela ausência de determinações mais precisas edificadas em conformidade com o conhecimento elaborado, situam-se com uma visão sincrética dessa prática social. Já o professor, pressupõe-se, já ascendeu a uma visão concreta dessa mesma prática social, visto já ter adquirido um conjunto de conhecimentos elaborados que lhe permitiu analisar a realidade social para além das manifestações aparentes, apreendendo-a como síntese de múltiplas determinações. Portanto, é capaz de captar o movimento que permite compreender e explicar o que essa prática social verdadeiramente é em seu vir a ser, em sua gênese, desenvolvimento e possibilidades futuras de transformação. **O ponto de chegada da prática educativa para a pedagogia histórico-crítica é também a prática social, mas que em confronto com a prática social no ponto de partida do trabalho educativo é e não é a mesma.** Segundo Saviani (2015, p.38), ‘é a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica’. Mas também não é a mesma quando se considera que o modo como alunos e professor se situam em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica: os alunos por meio da apropriação do conhecimento elaborado, ascendendo ao nível sintético em que se encontra o professor, e este por meio da objetivação de seu trabalho, reduzindo a precariedade de sua síntese, cuja compreensão vai tornando-se cada vez mais orgânica. O movimento que vai da síncrese (visão caótica da realidade ou da prática social) à síntese

¹⁷⁶ Os autores estão se referindo ao método da prática social desenvolvido primeiramente por Saviani na obra *Escola e democracia* (2009), tendo como momentos a prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social num novo patamar.

(uma rica totalidade de determinações e relações numerosas) é para essa teoria pedagógica o ponto culminante do processo pedagógico, denominado de catarse, entendida na acepção gramsciana como a ‘elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens (SAVIANI, 2009, p.67), significando a efetiva incorporação, em cada indivíduo singular, dos instrumentos culturais contidos na prática social universal. Não obstante, tal incorporação por parte de cada indivíduo singular dos elementos culturais produzidos universalmente pelo conjunto dos seres humanos depende de mediações particulares, delimitadas por Saviani no método pedagógico como problematização e instrumentalização, consistindo no ato de identificar os problemas vitais presentes na prática social e ao mesmo tempo disponibilizar os instrumentos teóricos e práticos necessários para a superação desses problemas. Portanto, problematização e instrumentalização colocam-se no método pedagógico da pedagogia histórico-crítica fundamentalmente como elementos mediadores (o particular) da relação dialética entre a genericidade humana da prática social (o universal) e a culminância da ação pedagógica promovida pela catarse, singularmente em cada indivíduo (o singular). Nesse sentido, tal método pedagógico possui em seu interior a relação dialética entre o singular, o universal e o particular, permitindo expressar o movimento que explicita como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação (OLIVEIRA, 2005).” (p.113-114)

“[...] é preciso também reconhecer que, com relação ao método pedagógico da pedagogia histórico-crítica, a prática social é também catarse e catarse é também prática social, na medida em que **a universalidade da prática social só existe concretamente quando os indivíduos singulares a incorporam como sua segunda natureza, ou seja, quando realizam o processo catártico na prática pedagógica.** Ao mesmo tempo, essa segunda natureza dos indivíduos, resultado da catarse, é expressão singular do desenvolvimento universal da prática social humana. Assim, universalidade e singularidade de modo algum são pontos firmes e fixos no sentido estrito da palavra no método pedagógico. De igual modo, problematização e instrumentalização são também práticas sociais, visto que os problemas e os instrumentos culturais para seus encaminhamentos são elementos constitutivos da prática social global, são dados internos dessa mesma prática social, de maneira que tais problemas e instrumentos culturais não se localizam fora da prática social. Os problemas são problemas da prática social global, bem como os instrumentos culturais (os conhecimentos das ciências, artes e filosofia convertidos em saber escolar e conteúdos de ensino) são objetivações humano-genéricas que se acumulam nessa mesma prática social. Por fim, problematização e instrumentalização são também catarses,

na medida em que esses elementos mediadores do método pedagógico acabam por modificar a maneira de ser dos indivíduos singulares, neles se incorporando para então possibilitar que se tornem elementos ativos de transformação social. Nessa perspectiva, as mediações particulares do método pedagógico histórico-crítico (entendo ser problematização e instrumentalização os elementos do particular no movimento dialético do método em questão) podem menos ainda ser vistas como um ponto fixo, mas sim, em certa medida, como um inteiro campo de mediações.” (p.114-115)

“Consideramos, portanto, mistificador querer utilizar-se de um esquema único de estruturação didática de aulas com base no método dialético. Temos acompanhado, ao longo dos últimos anos em nossas atividades de pesquisa e ensino na formação inicial e continuada de professores, certa ansiedade em encontrar exemplos e modelos de aplicabilidade dessa teoria pedagógica na prática em sala de aula por parte daqueles que desejam desenvolver seu trabalho pedagógico com base na pedagogia histórico-crítica. Nossa resposta a essa exigência costuma ser: **Há que se dominar a teoria para desenvolvê-la na prática. Afirmamos, assim, a impossibilidade de materialização de aulas fundamentadas na pedagogia histórico-crítica sem o fecundo domínio de seus fundamentos teóricos e, notadamente, das categorias dialéticas de singularidade-universalidade-particularidade. São exatamente esses fundamentos teóricos os pilares constitutivos do método pedagógico em questão. O arsenal categorial teórico é quem possibilita colocar em movimento o método em sua atividade de ensino, enriquecendo a prática pedagógica coerentemente à luz da teoria.**” (p.116)

“No caso da primeira¹⁷⁷, podemos, por exemplo, nos debruçar sobre a relação entre motivos e sentido pessoal dentro da estrutura da atividade humana. Segundo a psicologia histórico-cultural, a atividade (processo que visa satisfazer uma necessidade) é composta de ações, operações e carrega motivos que a determinam. Porém, há uma diferenciação entre os tipos de motivos orientadores da atividade¹⁷⁸. [...] Na afirmação de que

¹⁷⁷ Os autores se referem à psicologia histórico-cultural.

¹⁷⁸ “Como explica Asbahr (2014, p.268), os motivos podem ser ‘geradores de sentidos, ou motivos realmente eficazes, e motivos-estímulo ou motivos apenas compreensíveis. Os primeiros motivos conferem um sentido pessoal à atividade. Na atividade gerada por um motivo desse tipo há uma relação consciente

situações-problema estimulam o raciocínio, toma-se como pressuposto que já existe a compreensão, a consciência da importância daquele conteúdo por parte do aluno – posto que ele teria sido ‘estimulado’ na ‘etapa’ anterior, e isso daria a ele um motivo gerador de sentido para manter-se atento e interessado no ensino do conteúdo em questão. Contudo, **os motivos se transformam de apenas compreensíveis para realmente eficazes conforme a explicitação daquilo que o objeto da atividade encerra e sua manifestação aparente oculta, o que se vincula à própria natureza do trabalho educativo. Logo, não há como tomar como premissa que a colocação do estudante diante de ‘problemas’ vai provocar seu desenvolvimento intelectual.**” (p.130-131)

“À educação escolar cabe garantir a apropriação da cultura, para que o sujeito possa se objetivar e objetivar a realidade em suas formas mais complexas e assim, em movimento permanente, enriquecer-se. A ideia de problematização apresenta-se, portanto, como atendimento às necessidades postas pela prática social que, em anuência ao método materialista histórico-dialético, não se identifica com o entorno social imediato e particular. A ideia de problema não se resume àquilo que um grupo de alunos está interessado em saber e por isso se revela uma necessidade. **Para a pedagogia histórico-crítica, na escola, o professor é quem dirige o processo educativo, cabendo-lhe criar motivos da aprendizagem, gerar novas necessidades de compreensão acerca do real, para além da imediaticidade da vida e da prática cotidianas.**” (p.131)

“Concordamos que é preciso melhor delimitar e compreender as corretas definições do que seja a prática social, a problematização, a instrumentalização e a catarse no método pedagógico e consequentes transposições didáticas da pedagogia histórico-crítica, buscando superar os reducionismos que os vinculam a procedimentos de ensino. Porém, é preciso também afirmar que isso não basta. Muito mais que uma lógica das definições, que se limita em dizer o que é a prática social, a problematização, a instrumentalização e a catarse, pontuamos a necessidade de nos pautarmos na lógica das múltiplas determinações, tal qual legado de Marx (2011) no método da economia política. Encaminhada a questão coerentemente, **será possível compreendermos os chamados cinco momentos da pedagogia histórico-crítica não como procedimentos práticos de ação em sala de aula, mas, como categorias lógicas do método pedagógico que expressam**

entre os motivos da atividade e os fins da ação. Os motivos-estímulo, diferentemente, têm função sinalizadora e não geram sentido, e assumem o papel de fatores impulsionadores – positivos ou negativos – da atividade, podendo-se dizer que são motivos externos à atividade do sujeito.” (p.130)

diferentes graus de determinações das relações mais particulares entre ensino e aprendizagem e mais universais entre educação e sociedade.” (p.142)

“Se a prática pedagógica exige, por parte dos professores, pleno domínio do objeto do conhecimento, para que o ato de ensinar histórico-crítico se concretize verdadeiramente, entendemos ser fundamental que isso ocorra por meio de um eixo e de uma dinâmica pautados na lógica dialética.” (p.146)

“O eixo e a dinâmica do ato de ensinar possibilitam que os professores questionem e reflitam sobre a importância daquilo que ensinam aos alunos, deixando em destaque a função social de sua prática de ensino no âmbito da formação dos indivíduos que estão em processo de escolarização. Isso porque **o eixo e a dinâmica do ensino exigem a delimitação do tipo de conhecimento a ser ensinado, dos princípios para a sua seleção e organização ao longo dos níveis de ensino e seu respectivo trato metodológico** (GAMA, 2015; COLETIVO DE AUTORES, 2012).” (p.146-147)

“[...] o eixo do ato de ensinar histórico-crítico possui duas dimensões distintas, porém inter-relacionadas: a dimensão do eixo sincrônico e dimensão do eixo diacrônico. Elas revelam, por um lado, toda a constituição da estrutura atual e da dinâmica de funcionamento de um dado objeto do conhecimento (o eixo sincrônico) e, por outro lado, todo o processo de historicidade referente à gênese e às contraditórias formas de desenvolvimento e consolidação desse mesmo objeto no âmbito da prática social (o eixo diacrônico). Acreditamos que assim a didática histórico-crítica terá condições de propiciar aos alunos a reprodução teórica da riqueza categorial constitutiva do objeto de ensino, cuja apropriação requer o reconhecimento de suas formas mais desenvolvidas, mais complexas e mais plenamente determinadas em termos de estrutura e função atuais, bem como o conhecimento de sua gênese histórica, suas condições sociais de desenvolvimento e transformações processuais (NETTO, 2011).” (p.150)

“Por dinâmica de ensino entende-se o conjunto articulado de três elementos do processo de ensino e aprendizagem: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar (ESCOBAR, 1997; GAMA, 2015, COLETIVO DE AUTORES, 2012). **O trato com o conhecimento refere-se ao modo lógico e metodológico de seleção, organização e sistematização do conhecimento em sua prática pedagógica e, portanto, parece-nos ser o mais determinante enquanto fundamento da didática**

histórico-crítica, em que pese a impossibilidade de ser considerado sem referências à sua relação de reciprocidade com a organização escolar, que diz respeito às condições espaço-temporais do processo de ensino (horários, séries, níveis, laboratórios, materiais e equipamentos), e com a normatização escolar, que representa o sistema de normas, leis, orientações político-pedagógicas e regimentais escolares. Importante para nós é a discussão iniciada pelo Coletivo de Autores (2012) e aprofundada por Gama (2015) quanto aos princípios curriculares para o trato com o conhecimento, os quais entendemos carregam um conjunto de determinações para o ato de ensinar histórico-crítico. [...] **o trato com o conhecimento é portador de uma exigência substancial, qual seja, a necessidade de ter que ser selecionado (princípios de seleção do conhecimento) e ser tratado sob uma forma lógica coerente (princípios metodológicos para o trato com o conhecimento).**” (p.151-152)

“Entendemos que na didática histórico-crítica é mister – em alusão a Marx – distinguir a atividade de ensino da atividade de aprendizagem. Conforme já afirmado por Martins (2013), **existe uma unidade contraditória que se institui entre o ensino e a aprendizagem, e é por essa dinâmica que a prática pedagógica histórico-crítica não se resume a uma sequência didática formal, bem como se distingue das formas de ensino realizadas pelos métodos tradicionais e novos.** Na atividade pedagógica, o aluno se institui como aquele que aprende, ou seja, assume a posição de aprendiz. O percurso lógico da aprendizagem identifica-se com o movimento da apropriação do conhecimento que, do ponto de vista metodológico, tem como horizonte imediato o concreto empírico. O ponto de partida da aprendizagem são os objetos e fenômenos singulares, sensorialmente perceptíveis por meio da relação direta e imediata entre sujeito do conhecimento (aluno) e as propriedades factuais empírico-fenômicas do objeto que se quer conhecer. Nesse nível inicial do processo de descoberta do conhecimento, o aprendiz encontra-se em uma relação de síncrese com esse objeto, caracterizada como um todo caótico carente de determinações, ou seja, com insuficiência de domínio e apreensão de elementos e dados de referência que permitam o trânsito do desconhecido ao conhecido. À medida que o aluno vai realizando atividades de aprendizagem e estudo, vai também se apoderando da matéria, avançando em busca do domínio do objeto que visa conhecer, operando por meio de processos de análise e abstração cada vez mais superiores, ou seja, com diferentes graus de generalizações.” (p.153-154)

“Se as abstrações elementares que os alunos são capazes de realizar por si sós nas atividades de aprendizagem são insuficientes para a apreensão do objeto plenamente saturado de determinações (MARX, 2011), apropriando-se de suas íntimas conexões internas e essenciais e captando seu movimento contraditório que se expressa em seu vir a ser, tais alunos necessitam de um par mais experiente que possa conduzi-los a esse nível de desenvolvimento. **Para a didática histórico-crítica não há tergiversação: é o professor esse par mais desenvolvido, que mediante o percurso lógico do ensino poderá conduzir o aluno a uma nova e superior relação com o objeto do conhecimento, guiando-o para o pleno domínio das determinações mais essenciais e suas múltiplas relações numerosas manifestas na forma de um sistema categorial que só se atinge por meio das abstrações autênticas citadas por Kopnin (1978).** A lógica do ensino se identifica com a exposição do conhecimento que visa produzir objetivações fundamentais, as quais devem ser apropriadas pelos alunos. Conforme o método marxiano de ascensão do abstrato ao concreto, o ponto de partida da lógica da exposição deve ser a unidade de análise mais tênue, a forma universal, a determinação mais simples e essencial que representa a célula nuclear do objeto ou fenômeno a ser apreendido. Essa célula essencial se constitui como unidade da totalidade que possui todas as propriedades inerentes ao todo, sendo parte viva e indecomponível dessa unidade (DAVIDOV, 1988). A atividade de ensino realizada pelo professor visa reproduzir os traços essenciais do objeto, com graus cada vez maiores de elementos que o constituem, permitindo a reprodução processual e sucessiva da integralidade das conexões do sistema interno de relações constitutivas desse objeto. **Quanto mais o ensino se efetiva, mais o aluno é capaz de saturar o objeto de determinações, mais ele o capta de maneira concreta. A concreção é o desvelamento da processualidade, da mutabilidade e da historicidade do movimento contraditório do objeto, ou seja, do seu vir a ser.**” (p.155)

“[...] a didática histórico-crítica visa materializar o denominado ‘duplo trânsito’ requerido pelo ‘bom ensino’: **um ato de ensinar que reconhece as distintas posições existentes entre professor e alunos no ponto de partida da prática pedagógica enquanto uma heterogeneidade real, mas que ao se realizar concretiza-se como interposição que provoca transformações, podendo alcançar outros níveis de posições existentes entre tais sujeitos e a própria prática social, expressando-se em uma homogeneidade possível** (MARTINS, 2013). Por fim, vale afirmar que **a distinção entre a lógica do ensino e a lógica da aprendizagem deve ser vista dialeticamente, o que significa que são suas expressões distintas de um mesmo processo, unitário e indiviso, denominado de atividade pedagógica.**” (p.157).



TABELA 06 – CATEGORIA PENSAMENTO TEÓRICO

AUTOR/OBRA	PENSAMENTO TEÓRICO
MARTINS (2013)	<p>“[...]a conexão direta, própria ao estágio inicial do desenvolvimento, encontra-se a caminho de sua ‘destruição revolucionária’, sem a qual o novo não se institui. Apenas a dissolução da sensomotricidade absoluta possibilitará, por exemplo, a superação do pensamento empírico, subjugado à captação sensorial imediata do objeto, em direção ao pensamento por conceitos, cuja lógica interna demanda uma relação indireta, isto é, abstrata e mediada, com o objeto captado sensorialmente. Da mesma forma, apenas essa dissolução tornará possível o autocontrole da conduta.” (p.128)</p> <p>“É à luz desse postulado que Vygotsky e Luria (1996, p.184) apontaram o desenvolvimento da memória como um percurso culturalmente orientado que se inicia com a prevalência absoluta da memória involuntária – antecedente ao desenvolvimento da linguagem e em unidade com a primazia da atenção espontânea -, caminha na direção de uma prevalência relativa – com a ampliação dos domínios da linguagem, da atenção voluntária e desenvolvimento embrionário do pensamento -, culminando na prevalência absoluta da memória voluntária sobre a involuntária, graças, fundamentalmente, ao desenvolvimento do pensamento abstrato e das demais funções que ele requer.” (p.161)</p> <p>“[...] na mesma medida em que o pensamento da criança se apoia em representações visuais, em imagens fixadas dos objetos, a conquista do pensamento em conceitos, próprio da adolescência e da idade adulta, revela uma lógica inversa, subjugando a memorização do percebido ao que essencialmente é compreendido. Com isso, Vigotski julgou fadados ao insucesso quaisquer intentos de explicar a memória ou o pensamento – bem como qualquer outra função – tomando-os independentemente um do outro.” (p.165)</p> <p>“O trabalho, determinando o desenvolvimento da linguagem, o uso da palavra, descortinou as possibilidades para a formação da imagem significada, para a construção de representações mentais na forma de conceitos e, igualmente, para a instituição de um tipo especial de reflexo consciente da realidade, ou seja, descortinou as possibilidades para o desenvolvimento do pensamento. Eis, pois, o fundamento da atividade consciente e da</p>

própria consciência como sistema de significados e conceitos linguísticos elaborados histórico-socialmente.” (p.192)

“A abstração que todo pensamento comporta representa apenas uma das formas de sua conexão ao real e não um alheamento a ela. A prática social do conjunto dos homens é sempre o fundamento e o critério de validação do pensamento. A distância aparente entre a teoria e a prática resulta do fato de que o **pensamento teórico** se eleva para além do encadeamento sensorial específico que sustenta a atuação prática.” (p.193)

“Entre a atuação prática e o **pensamento teórico** se instala um encadeamento de ideias, um percurso que encadeia conceitos, do que resulta ser – o **pensamento teórico**, fundamentalmente -, um processo. Destarte, quanto mais “extenso” e complexo esse percurso, tão mais abstrato o pensamento. Por conseguinte, apenas o conhecimento, o domínio desse movimento possibilita a apreensão prática da teoria, ainda que possa existir, do ponto de vista da análise externa, uma grande distância entre elas.” (p.193)

“Apenas a linguagem torna possível a abstração das propriedades, condicionantes, características etc. da situação-problema ou da tarefa a ser realizada, permitindo suas formulações em forma de ideias, de conceitos e juízos. Ou seja, a linguagem possibilita o raciocínio sistematizado, o exercício intelectual de checagem das conexões entre os objetos e fenômenos da realidade e suas propriedades essenciais. Portanto, se graças à linguagem torna-se possível a abstração do objeto na forma de ideia, **graças ao pensamento essa abstração conquista objetividade, ou então, a envoltura material necessária para que se coloque como guia da ação intencionalmente dirigida a determinados fins conscientes.**” (p.197)

“A **compreensão do ato de pensamento e de seus produtos determina, então, a compreensão de quais sejam as operações racionais que o colocam em curso.** Referindo-se a elas, Smirnov e Menshinskaia (1960), bem como Rubinstein (1967), destacam os **processos de análise e síntese, de comparação, generalização e abstração.** A **análise e a síntese**, inseparavelmente ligadas entre si na busca dos nexos objetivos que sustentam a realidade pensada, **são consideradas operações centrais por integrarem todas as demais.** A análise compreende a desagregação mental do todo em suas partes, bem como do todo em suas propriedades ou qualidades isoladas – sendo ela om objeto, fenômeno ou situação. Ao promover essa dissecação, a análise possibilita não apenas a identificação dos elementos constituintes e dos atributos, mas, sobretudo, a descoberta

das conexões que os unem, tornando-os integrantes de uma totalidade específica ou também de várias outras. A análise determina, pois, a síntese daquilo que foi ponto de partida. Há entre essas funções antagônicas uma unidade dialética, dado que na atividade prática ou teórica torna-se muito tênue a identificação de até onde vai a análise e de onde parte a síntese. Análise e síntese, em uma dinâmica entre decomposição e reunificação sucessivas, colocam-se a serviço das elaborações mentais em um processo de alternância, no qual a natureza do fenômeno em foco e a clareza que se tenha ou não sobre ele condicionam a prevalência de uma ou de outra. [...]os fins do pensamento não se esgotam na análise e síntese, uma vez que seus resultados conduzem, dentre outras elaborações, a **comparação. Por meio dela, os objetos, fenômenos e situações, bem como as suas propriedades, podem ser confrontados tendo em vista a identificação de suas semelhanças ou diferenças e, conseqüentemente, a classificação.** A descoberta de semelhanças ou diferenças representa a forma mais primitiva de conhecimento e de estabelecimento de relações entre objetos, partes ou qualidades de que dispõem. A identificação e a diferença resultantes da comparação despontam, originalmente, dos aspectos externos, ou seja, impõem-se como relações externas advindas das manifestações fenomênicas da realidade. Assim, **a profundidade e o alcance do pensamento vinculado à comparação pressupõem, para além do encontro dessas relações, a busca dos nexos internos essenciais por meio de análises e sínteses cada vez mais abstratas. Esse processo, por sua vez, é uma premissa para a generalização, a quem compete a identificação de propriedades gerais existentes entre objetos, fenômenos e situações e, sobretudo, de quais são seus aspectos comuns essenciais. A generalização cumpre um papel fundamental na formulação de conceitos e juízos, na descoberta de vinculações comuns aos objetos, à luz das quais possam ser identificados os princípios que regulam sua existência concreta. Por meio dessa operação, na qual análise, síntese e comparação têm participação imprescindível, se colocam a descoberto as regularidades presentes na realidade, viabilizando o acesso às suas conexões internas, às suas determinações essenciais. [...]**A tarefa da generalização é, portanto, o acesso às determinações essenciais em um complexo de qualidades, impondo-se como desvelamento das mediações que respaldam as relações dinâmicas entre o específico e o geral, e não uma simplificação do pensamento na captação do real. **O desempenho dessa tarefa une-se estreitamente à abstração, em decorrência da qual se unificam mentalmente as propriedades da realidade na forma de ‘particularidades gerais’. Eis, pois, a dialética do processo de abstração e construção de conceitos – que supera, por incorporação, o específico no geral. As operações de generalização e abstração não se desprendem da concretude do fenômeno particular, mas incidem sobre o específico que corresponde à um geral determinado.”** (p.197-199)

“O conteúdo do conceito é, pois, a realidade concreta submetida à formulação de juízos lógicos, pelos quais a realidade pode ser refletida por meio de conexões entre objetos e fenômenos, assim como suas qualidades. **O juízo se impõe como um ato fundamental no desenvolvimento do pensamento, posto que pensar significa, antes de tudo, elaborar julgamentos com respeito ao seu objeto e obter resultados conclusivos, ainda que provisórios.**” (p.201)

“Luria (1979b), no tratamento que dispensou às operações de conclusão – isto é, às relações lógicas estabelecidas pela mediação da linguagem e sistematizadas na forma de juízos que não partem diretamente da atividade prática sensorial -, destacou **o caráter histórico dessa capacidade e sua subordinação aos próprios níveis de desenvolvimento do pensamento teórico.** Segundo esse autor, a adoção de relações lógicas para a elaboração de conhecimentos e informações de modo dedutivo exigiu do homem as complexas operações racionais, sobretudo a generalização, a partir das quais instituiu seu confronto com as dimensões universais dos fenômenos.” (p.203)

“**A tarefa desempenhada pelo pensamento abstrato consiste exatamente na transformação do que é imediatamente acessível com vista ao imediatamente possível.** Essa transformação, por sua vez, se realiza com base nas interações práticas entre sujeito e objeto bem como por meio de amplas e complexas mediações teóricas, dado que coloca a **teoria como instrumento indispensável à superação do pensamento sensorial, concreto, em direção ao pensamento teórico.**” (p.207)

“Davidov (1988), dedicando-se às diferenças qualitativas existentes no pensamento lógico-discursivo, **propôs uma caracterização diferente entre o que chamou de ‘pensamento empírico’ e ‘pensamento teórico’,** considerando que o segundo representa sua forma mais completa e mais desenvolvida. O autor inicia sua exposição colocando em destaque, também, as bases materiais do pensamento e os vínculos que se instituem entre ele e os sistemas verbais, dados que o colocam em relação direta com a ação social do homem sobre a natureza. Portanto, **na base do pensamento, como função psicológica que utiliza o sistema verbal para elaborar operações racionais sintetizadas em forma de conceitos e juízos, reside a atividade prática.** Todavia, como resultado do processo cognitivo, a experiência sensorial, prática, se amplia imensamente, instituindo-se como universalidade abstrata.” (p.207)

“[...] o pensamento empírico não se revela suficiente para apreender a realidade como movimento e síntese de múltiplas determinações, tarefas requeridas ao pensamento teórico. Davidov afirmou que o sensorial e o racional não são dois processos isolados da construção do conhecimento, mas momentos de um mesmo processo, integrando-o permanentemente, e nisso reside a essencialidade do pensamento teórico. [...] o pensamento teórico visa representar o real como algo em formação, tendo em vista chegar à complexidade de manifestações do todo. Por conseguinte, seu objetivo é reproduzir o processo de desenvolvimento e formação do sistema que o objeto do pensamento integra, expressando encadeamentos, leis e, fundamentalmente, as relações necessárias entre as coisas singulares e o universal. Esse tipo de pensamento, cujo estofo reside na lógica materialista dialética, mostra-se como condição para uma forma de conhecimento apta a penetrar e identificar as tendências de movimento da realidade. Assim sendo, operar por meio de conceitos é sua principal característica.” (p.208-209)

“Como forma ‘superior’, isto é, como a forma mais desenvolvida de pensamento produzida histórico-culturalmente, o pensamento teórico subjugase à apropriação de conceitos voltada à superação do pensamento empírico pelo teórico. Condiciona-se, pois, ao ensino desses conceitos, uma vez que suas especificidades não se desenvolvem espontaneamente ou pelo simples trato de representações circunscritas à sensorialidade. A qualidade do ensino dos conceitos sistematizados histórico-socialmente é, portanto, o requisito fundante do desenvolvimento do pensamento teórico.” (p.209)

“O pensamento teórico e o conhecimento dele derivado abarcam aspectos que não são observáveis na existência do presente imediato, apreendendo o fenômeno no complexo sistema de relações que o sustentam. Visando reproduzir o processo de formação e desenvolvimento do dado tomado como objeto do pensamento, opera necessariamente por meio de conceitos. O pensamento teórico, por incorporar o pensamento empírico, possibilita a apreensão da identidade do fenômeno, daquilo que ele é. Contudo, seu objetivo reside na identificação de como chegou a sê-lo e como poderá ser outra coisa. Sendo assim, consiste na base real da verdadeira imaginação e dos atos criativos.” (p.209)

“[...] da afinidade existente entre imaginação, linguagem e pensamento, na base da qual o autor destacou o papel da formação de conceitos nos processos imaginativos. Tais processos, da mesma forma que o

pensamento e as demais funções, possuem um caráter analítico-sintético pelos quais realizam seu traço fundamental: transformar a representação criando outra imagem por meio de combinações e conexões novas. Análise e síntese, comparação, generalização e abstração se impõem como operações imprescindíveis à imaginação e no transcurso de sua formação se destacam esquematizações, aglutinações, tipificações etc. de traços da realidade que lograram desconectar-se de relações objetivamente já estabelecidas. Todavia, se, **nos processos de pensamento prevalecem articulações entre ideias, entre conceitos e juízos,** na imaginação imperam processos abstrato-figurativos na forma de novas imagens, em uma dinâmica de interpenetração de pensamento e imaginação.” (p.236)

“A debilidade imaginativa da criança, que muitos tomam por sua ‘superioridade’, resulta, segundo o autor, do fato de a imaginação se antecipar ao desenvolvimento do pensamento abstrato, à formação de conceitos plenos, tomando para si o estabelecimento de conexões entre objetos, fatos e fenômenos que não se apoiam em relações objetivas entre os mesmos e a realidade. Trata-se, pois, de uma imaginação subjetiva, que desconhece o enfoque racional de seus conteúdos. A suposta superioridade da imaginação infantil outra coisa não é, senão mais uma expressão do pensamento sincrético e do pensamento por complexos, preponderantes nessa fase do desenvolvimento infantil, na qual a imaginação é fundamentalmente emocional e calcada em elementos associados por inferência subjetiva. Por tais razões, **os verdadeiros produtos da imaginação começam a se expressar na idade de transição, quando os pseudoconceitos formulados pelo adolescente vão cedendo lugar aos conceitos, nos quais radica o pensamento abstrato como forma mais complexa de representação da realidade. Gradativamente a fantasia infantil, emocional e subjetiva, vai cedendo espaço para um tipo de imaginação cujo conteúdo é radicalmente oposto, formado por nexos objetivos entre os elementos que a instituem e, igualmente, à própria realidade.**” (p.239)

“[...] a imaginação avança das formas subjetivas de fantasia, baseada em equivalentes funcionais de conceitos, em pseudoconceitos e em juízos que preterem as leis objetivas que regem a realidade, em direção às formas objetivas de imaginação, materializadas nos produtos dos projetos humanos. Destarte, a sutil diferença entre fantasia e imaginação residiria, por sua vez, no entrelaçamento entre imaginação e pensamento lógico-discursivo, a partir do qual ambos resultariam transformados, plasmando-se em produtos objetivos da realidade da qual emergem e na qual, ao mesmo tempo, se transformam.” (p.240)

“O enfoque sistêmico que Vigotski defendera em relação a todos os processos funcionais reaparece, por certo, no tocante às emoções e sentimentos, em relação aos quais o autor também destacou o papel da internalização dos signos e, especialmente, a formação de conceitos. Para ele, **o sistema de conceitos inclui os sentimentos e vice-versa, uma vez que o ser humano não sente simplesmente, mas percebe o sentimento na forma de seu conteúdo, ou seja, como medo, alegria, tristeza, ciúme, raiva etc. Portanto, os sentimentos são vividos como juízos, guardando sempre certa relação com o pensamento, na mesma medida em que o próprio pensamento não se isenta, em diferentes graus, dos sentimentos.**” (p.252)

“[...] declarando sua anuência em relação à ideia espinosiana, Vigotski afirmou que o conhecimento sobre o afeto é capaz de alterá-lo, transformando-o de um estado passivo em outro, em estado ativo. Para ele, **os afetos atuam em um complexo sistema de conceitos, e situá-los em relação à razão e às outras instâncias psicológicas representa uma das condições para a explicação da vida psíquica.**” (p.253)

“**Os próprios sentimentos se formam na unidade instituída pelas manifestações emocionais e pelo pensamento, uma vez que seus conteúdos outra coisa não são, senão ideias.** As sensações emocionais conquistam ‘nomes’, tornam-se conceitos e juízos e, como tal, **serão ensinadas e aprendidas.**” (p.264)

“[...] **a construção do conhecimento objetivo carrega consigo outras exigências, dentre as quais se destaca o próprio desenvolvimento do pensamento, como explicitado por Vigotski, Leontiev e outros. O desenvolvimento do pensamento se revela uma conquista advinda de condições que o promovam e o requeiram – e, como tal, depende em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar.** Não por acaso, os preceitos que embasam a pedagogia histórico-crítica demonstram os severos limites de modelos pedagógicos que, privilegiando um tipo de conhecimento utilitário e pragmático, secundarizam a transmissão dos conhecimentos clássicos.” (p.275)

“[...] tal como expusemos no tratamento dispensado ao processo funcional pensamento, **suas formas mais complexas não se instituem como consequência natural das formas mais simples, sensoriais, figurativas, mas por apropriação de signos culturais.** Privar os indivíduos das condições objetivas para esse desenvolvimento significa usurpá-los da formação do pensamento em conceitos, que é, em última instância, o meio mais adequado de se conhecer a realidade efetivamente.” (p.276)

“Portanto, não é ao nível dos pseudoconceitos, dos quais resultam pseudoconhecimentos, que os seres humanos conquistam a inteligibilidade do real, isto é, representam na forma de imagem subjetiva a realidade objetiva com a máxima fidedignidade. **Os conceitos requeridos para tanto são, por sua vez, mediações culturais do desenvolvimento psíquico; operam como ferramentas, como instrumentos psicológicos para a orientação da conduta e para o enfrentamento das tarefas requeridas no trato com a realidade. Como tal, são objetivações histórico-sociais, e não ‘descobertas’ construídas particularmente pelos indivíduos. Na qualidade de objetivações, os conceitos, na exata acepção do termo, precisam ser disponibilizados a cada geração para que deles se aproprie, dado que nos remete à questão da aprendizagem e do ensino.”** (p.276-277)

“**A defesa do ensino de conhecimentos científicos, não cotidianos, foi igualmente proposta por Vygotski (2001), para quem a formação de conceitos reorganiza todas as funções psíquicas, ou seja, requalifica o sistema psíquico.** Conforme o autor, ao requalificar as funções psíquicas, **a aprendizagem escolar cumpre uma de suas principais funções – incidir na personalidade dos indivíduos**, posto que nela sintetizam-se todas as propriedades culturalmente formadas.” (p. 279)

“A hipótese anunciada por Vygotski, a partir da qual realizou suas investigações acerca da formação de conceitos, propunha que **o ensino promove o desenvolvimento e que o ensino de conceitos científicos, os ‘verdadeiros conceitos’, supera qualitativamente o ensino centrado em conceitos cotidianos.** Segundo Vygotski, no cerne de sua hipótese residia a seguinte questão: qual a relação entre o ensino e a assimilação dos conhecimentos e o processo de desenvolvimento interno do conceito na consciência da criança.” (p.280)

“**O processo de desenvolvimento de conceitos, afirmou Vygotski, exige e se articula a uma série de funções, a exemplo da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação, generalização, abstração etc. Por isso, diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que de fato vise a esse desenvolvimento.** Ademais, alertou que o professor, ao assumir o caminho da simplicidade do ensino, não conseguirá nada além de assimilação de palavras, culminando em um verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos.” (p.280)

“[...]Vigotski defendeu três princípios. No primeiro, considerou que **os conceitos científicos não são assimilados pela criança como aquisição da memória, mas se formam na tensão problematizadora de uma vasta gama de atividades que colocam o pensamento em curso. Daí que o ensino de conceitos científicos não possa ser concebido como ações isoladas, casuais, no processo didático, mas como expressão do próprio processo de desenvolvimento psíquico da criança.** No segundo, colocou em questão que a aquisição dos conceitos pela criança contém tanto traços distintos quanto comuns ao processo de aquisição dos conceitos espontâneos, ou seja, a fronteira que os separa é extremamente tênue e lábil, possibilitando que se atravessem e se interpenetrem muitas vezes. Assim, **o desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos conflui em um mesmo e único processo – o de formação de conceitos, que se realiza em diferentes circunstâncias externas e internas.** Ademais, o autor reiterou, do ponto de vista da qualidade do desenvolvimento do pensamento, **a superioridade dos primeiros sobre os segundos.** O terceiro princípio aponta a **propriedade do ensino de conceitos durante toda a idade escolar, na raiz do qual a instrução escolar poderá conduzir, sistematicamente, o curso de formação do pensamento infantil. Conforme sinalizado pelo próprio autor, com essa proposição ele visava explicitar que seu enfoque sobre o ensino era não apenas distinto, mas oposto ao de Piaget, para quem o desenvolvimento do pensamento da criança atenderia a orientação de esquemas mentais internos e deveria seguir um curso espontaneamente determinado pela criança.**” (p.281)

“**O ensino dos conceitos científicos, diferindo radicalmente do ensino calcado em conceitos espontâneos, engendra transformações nas atitudes do sujeito em face do objeto, posto que, em última instância, os conceitos científicos são mediados por outros conceitos em um sistema de conexões internas, apresentando o objeto ao pensamento de forma multilateral e profunda.** A tomada de consciência dos conceitos científicos pressupõe, necessariamente, o processo de generalização e abstração [...]” (p.284)

“Tal como discutido por Vigotski, **sem o pensamento em conceitos é impossível a consciência do ser humano em suas máximas possibilidades.** Dessa forma, **o objetivo de conscientização, seja ela política, seja ética, seja estética etc., não se opõe ao ensino dos conteúdos clássicos, dos conceitos científicos – reconhecidos como ‘a porta de entrada’ da tomada de consciência de quaisquer fenômenos.**” (p.284)

“Há, portanto, um vínculo entre o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente representado pela complexificação das funções psíquicas que pautam as tarefas do ensino, no qual a referida área se apresenta como superação do nível de desenvolvimento real na direção da formação de conceitos. Por isso, Vigotski afirmou recorrentemente que, ao nível do desenvolvimento real, a formação de conceitos está sempre ‘começando’.” (p.287)

“Se o ensino escolar corrobora a formação e desenvolvimento de todos os processos funcionais, desponta como condição imprescindível ao desenvolvimento do pensamento. **Potencializar o alcance possível do longo e delicado processo de formação de conceitos é, a nosso juízo, o ápice da educação escolar, na medida em que é essa formação que proporciona ao indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade.** Como resultado dos domínios do pensamento por conceitos e, particularmente, dos conceitos científicos, é que a dinâmica do mundo objetivo refletiva na forma de dinâmica de conceitos se institui como conteúdo da consciência, balizando não apenas a compreensão da realidade, mas, acima de tudo, a *concepção* construída sobre ela.” (p.303-304)

“À educação escolar compete corroborar o desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que o conceito, na exata acepção do termo, eleva a mera vivência à condição de saber sobre o vivido, isto é, permite avançar da experiência ao entendimento daquilo que a sustenta – condição imprescindível para as ações intencionais.” (p.304)

“[...] uma educação escolar que vise à formação de indivíduos livres carece de primar pelo desenvolvimento do **pensamento complexo, superior, na ausência do qual resultam comprometidos o ato volitivo e, igualmente, o autocontrole da conduta.**” (p.304)

“A formação de conceitos genuínos não intervém apenas no pensamento, já que para isso são requeridas diversas combinações funcionais que, em última instância, sustentam a maneira de ser da pessoa. Nisso reside o maior alcance do pensamento conceitual: a consciência da realidade e da própria personalidade.” (p.304)

	<p>“Superada a ideia da imaginação e da criatividade como expressões naturais e livres da consciência, há que se reconhecer que apenas a liberdade interna do pensamento, do conhecimento e da ação, alcançada tão somente pela formação de conceitos, possibilita-lhes existir objetivamente.” (p.305)</p> <p>“[...] a imaginação, a criatividade e a fantasia não são ‘entes autônomos’, independentes de todo sistema psíquico. Pelo contrário, seu desenvolvimento se vincula, sobretudo, à formação do pensamento teórico e resulta desta, isto é, vincula-se a um alto grau de desenvolvimento conceitual. Apenas as firmes conexões existentes entre o objeto e a imagem mental que lhe corresponde tornam possível o estabelecimento de novas conexões no plano psíquico, isto é, liberta a imagem de sua concretude – dado factível apenas na ação do pensamento abstrato.” (p.305)</p> <p>“[...] colocamos em pauta a impossibilidade de haver, no âmbito da educação escolar direcionada à formação de conceitos, quaisquer contraposições entre razão e emoção. Tais cisões têm comprometido sobremaneira a apreensão do indivíduo em sua totalidade real, alimentando equívocos no tratamento dispensado ao desenvolvimento psíquico. Dentre tais equívocos destacamos as críticas que incidem sobre a educação escolar que valoriza a racionalidade e a transmissão dos conhecimentos objetivos, segundo os quais, assim o fazendo, o ensino estaria desconsiderando as outras dimensões da personalidade humana. Por esse caminho, essas posições equivocadas conduzem à desvalorização dos aspectos cognitivos e dos próprios conteúdos escolares que os requerem com maior profundidade, preterindo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, do autodomínio da conduta e, conseqüentemente, da própria personalidade.” (p.305-306)</p> <p>“[...] a desqualificação do ensino de conceitos científicos se coloca a serviço da obnubilação da consciência humana já que a mantém refém da aparência dos fenômenos, da empiria e das circunstâncias efêmeras sensorialmente captadas.” (p.308)</p>
GAMA (2015)	<p>“Em termos da sistematização lógica e metodológica do conhecimento, para a pedagogia histórico-crítica, podemos inferir que o currículo deve organizar-se partindo do empírico, ir ampliando as referências acerca dos fenômenos da realidade através das mediações do abstrato, tendo em vista a apropriação do real-concreto pelo pensamento através de sucessivas aproximações aos fenômenos da realidade e objetos</p>

do conhecimento. Por esse caminho se realizaria a passagem do senso comum à consciência filosófica.” (p.126)

“A partir desta compreensão, a problematização da realidade desenvolvida pelo professor como parte do método de ensino, é fundamental no processo de seleção do conhecimento, não devendo se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta. Neste sentido, **a reflexão é a forma como o ser humano responde ao desafio da realidade representado pelo problema. É ‘[...]um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real. [...] é examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar.’** (ibid., p.16). Contudo, Saviani (2004a) esclarece que a reflexão filosófica possui exigências, devendo responder a três requisitos: a radicalidade indo às raízes da questão até seus fundamentos; a rigorosidade procedendo com rigor, segundo métodos determinados, e a globalidade examinando os aspectos do problema em relação aos demais aspectos do contexto em que o mesmo está inserido. Saviani explica que há uma relação dialética entre reflexão e problema, uma vez que, a reflexão é provocada pelo problema e, ao mesmo tempo, é uma resposta ao problema. ‘... a reflexão se caracteriza por um aprofundamento da consciência da situação problemática, acarretando [...] um salto qualitativo que leva a superação do problema no seu nível originário.’ (SAVIANI, 2004a, p.19).” (p.127)

“[...] numa síntese provisória, podemos afirmar que **o currículo na perspectiva histórico-crítica tem como objeto o desenvolvimento do psiquismo em suas formas superiores e máximas, pautando-se na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, o que inclui os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.** Além disto, o currículo entendido como o conjunto dessas atividades nucleares desenvolvidas pela escola envolve tanto a seleção e dosagem dos conteúdos a serem ensinados, quanto a definição das formas mais adequadas para a sua transmissão tendo em vista a concepção materialista histórico e dialética de apropriação do conhecimento, bem como as contribuições da psicologia histórico-cultural acerca do desenvolvimento humano.” (p.171)

DANTAS (2017)

“Ainda com Duarte (ibid.)¹⁷⁹ ao analisar as contribuições da teoria da atividade, tomando-a como expressão resultante do desenvolvimento do pensamento e da política marxista, uma questão de fundo precisa ser destacada como eixo central dessa teoria, qual seja: **os nexos e determinações entre a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência.** Com efeito, várias implicações para o estudo do ser humano podem ser extraídas dessa relação, contudo, sem preterir as demais, o referido autor, põe em tela duas implicações: a) o avanço no âmbito da teoria marxista no que tange as complexas relações entre indivíduo e sociedade; b) e o enriquecimento dos instrumentos metodológicos de análise dos processos de alienação engendrados pelo modo capitalista de produção da vida humana. Por esse viés, a respectiva teoria nos fornece ferramentas analíticas imprescindíveis para apreendermos o movimento contraditório e histórico do ser social, bem como, o seu devir.” (p.55-56)

“[...] as imagens do real (que nos localizar e orienta no mundo objetal) precisam de uma organização, de um ordenamento na consciência, vale dizer, de uma lógica interna. **Ao pensamento cabe essa função psíquica. Mas, o pensamento, como conhecimento humano em geral sobre o mundo objetal, inicialmente se institui na atividade instrumental do trabalho (como a fala), isto é, na cadeia de ações/operações que põe em movimento a atividade humana. Então, o pensamento é atividade consciente, que capta as propriedades, os nexos e as relações objetivas da cadeia de ações/operações que atuam sobre os objetos, no sentido de satisfazer algum tipo de necessidade humana.** (LEONTIEV, 2004; LURIA, 1986). A captação dessas propriedades, nexos e relações objetivas é resultado do reflexo psíquico cada vez mais fidedigno da realidade objetiva, ou seja, da formação, na mente humana, de uma imagem subjetiva da realidade objetiva. Tal imagem, reiteramos, cumpre a tarefa psíquica de regular e orientar a ação humana frente as situações-problemas postas pela vida social.” (p.76)

“As ‘formas sociais de atividade, historicamente constituída[s]’, ao serem interiorizados, sob a forma de signos, promovem a formação de ‘neoformações psicológicas’ (LEONTIEV, 2004, p.181; p.202), onde sobre as funções elementares do psiquismo humano são acrescentadas novas funções, vale dizer, funções psíquicas superiores. Estas funções psíquicas superiores são o resultado da mediação dos signos que, agindo sobre elas, funcionam como ‘[...]meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas’ (MARTINS, 2013, p.45). [...]Essas ações afetivo-intelectuais formadas historicamente pela interiorização da experiência generalizada da prática social sob a forma

¹⁷⁹ O autor refere-se à Duarte (2003), que trata sobre as contribuições da teoria da atividade desenvolvidas pela Escola de Vigotski para as pesquisas em educação.

de signos ampliam, no ser humano, o grau de conscientização das relações sociais, as quais ele se produz e reproduz culturalmente. Por outras palavras, **a transladação das ações práticas exteriores para as ações mentais interiores, mediada pela linguagem, permite ao ser humano formar uma imagem subjetiva do real, capaz de ir além do conhecimento sensível baseado na percepção sensorial. Apropriando-se das significações sociais o ser humano supera por incorporação o conhecimento sensível e funda o conhecimento racional baseado em conceitos, os quais possibilitam representar os profundos enlaces objetivos presentes na experiência sócio-histórica da humanidade (LURIA, 1986).**” (p.86-87)

“Apoiada no materialismo dialético, Martins (idem, p.273) explica essa questão da seguinte forma: 1º) na relação entre ser humano, a natureza e a sociedade é possível que se construa o conhecimento objetivo sobre essas realidades, tornando-as inteligíveis; 2º) existe uma identificação entre esse conhecimento (objetivo) com a construção dessa imagem por meio da captação, pela consciência, da realidade objetiva existente (o que significa que há uma realidade objetiva, cuja existência é independentemente ao ser humano e a sua capacidade de captá-la, contudo, o psiquismo humano é passível de conhecimento de suas determinações); 3º) todavia, pelo contato imediato com essa realidade objetiva não é possível apreende[r] na sua profundidade suas determinações, pois essa realidade possui movimento, é contraditória, muda constantemente e possui enlaces profundos, logo, o reflexo imediato dessa realidade não garante o conhecimento fidedigno da realidade objetiva. Conforme LURIA (1986, p.11-12), na esteira de Lenin diz que: ‘[...] o objeto do conhecimento e, em consequência, objeto da ciência, não são as coisas em si, mas principalmente as relações entre elas [...] As coisas, então, não são captadas somente de forma imediata, mas sim pelos reflexos de seus enlaces e relações [...] Portanto, ultrapassamos os limites da experiência sensorial imediata e formamos conceitos abstratos que permitem penetrar profundamente na essência das coisas’; 4º) ao fim e ao cabo, o conhecimento objetivo é ‘[...] A representação subjetiva da realidade objetiva em sua materialidade histórica, a captação das ‘leis’ e dos determinantes que regem esse desenvolvimento [do movimento do real]’, logo, o conhecimento objetivo é o ‘[...] grau de desenvolvimento de fidedignidade na representação subjetiva da realidade objetiva’. Portanto, quando Saviani (idem) chama atenção para a importância do conhecimento clássico permear o processo de apropriação na educação escolar, segundo Martins (idem), ele está colocando em relevo a **necessidade histórica do ser humano de, na educação escolar, acessar o conhecimento objetivo como condição *sino qua non* para o desenvolvimento do pensamento por conceitos (aquele capaz de ultrapassar ‘os limites da experiência sensorial imediata’ e ‘formarmos conceitos abstratos que penetrem profundamente na essência das coisas’). [...] Nesse sentido, a apropriação do conhecimento objetivo pela classe trabalhadora requer, entre outras coisas, o desenvolvimento do pensamento, que segundo Leontiev (2004, p.90) ‘[...] em sentido próprio, o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas,**

incluindo mesmo os objetos inacessíveis à percepção sensível imediata'. Por esse viés, o ensino escolar, por suas características inerentes, deve garantir a formação de conceitos científicos no processo de aprendizagem com vistas ao desenvolvimento máximo do psiquismo do ser humano, pois isto se reflete na formação da personalidade do ser humano, vale dizer, na formação do processo de autodomínio de sua conduta.” (p.99-101)

“[...]os conceitos cotidianos e os conceitos científicos não são antagônicos, todavia tem um nível distinto de participação no desenvolvimento do pensamento. Os conceitos cotidianos são o ponto de partida, mas não são o ponto de chegada ao processo de aprendizagem. De acordo com Vigotski (APUD MARTINS, 2013, p.284) ‘[...] a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos’, logo, são eles o foco no ensino escolarizado, tendo em vista mobilizar operações lógicas (análise, síntese, abstração e generalização) que permitem como já foi anunciado, captar a lógica específica do objeto específico em suas relações sociais. Não podemos esquecer da impossibilidade da formação da imagem subjetiva da realidade objetiva pela via de ações isoladas das funções psíquicas. Essa observação é importante, pois o psiquismo humano é um sistema interfuncional, como já aludimos. Por isso entender a transição de uma forma de conceito para outro implica aprendê-lo em sua totalidade, vale dizer, apreendê-los buscando as causas objetivas e subjetivas que levaram a transição do pensamento empírico ao pensamento teórico. [...] Nesse sentido, o empírico (sensorial) e o teórico (abstrato) forma uma unidade contraditória que precisa ser confrontada para que despertem as operações lógicas. Dito de outra forma, a relação entre o empírico e o abstrato não é uma coisa dada espontaneamente, ela precisa ser incitada, onde compete ao ensino dos conceitos científicos essa tarefa. As operações lógicas nascem desse processo que se inicia nas sensações até o pensamento.” (p.102-103)

“Martins (idem, p.1578) nos chama a atenção que a atividade dominante de estudo se caracteriza pela tensão entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, cumprindo ao ensino escolarizado construir o caminho que permita superar por incorporação o conceito empírico pelo conceito abstrato.” (p.110)

“É dessa forma que o pensamento abstrato ou lógico-discursivo, nascendo da complexificação das formas sociais de atividades (pela mediação da ação orientada a um fim), lança a criança para além de seu campo perceptual, exigindo a reorganização dos processos psíquicos e operações lógicas correspondentes, em que a fala cumpre um papel imprescindível. A via de superação do conhecimento empírico ao conhecimento teórico carece da apropriação de conceitos que encerrem funções psíquicas que qualifiquem o reflexo consciente da

realidade (pelo desenvolvimento do pensamento abstrato). Por outras palavras, **a criança passará por um processo de apropriação de comportamentos complexos culturalmente formados (leitura, escrita, cálculo, ginástica, dança, etc.) que estejam aptos a decodificar o mundo objetual que o cerca neste estágio de desenvolvimento humano, isto é, ‘[...]o papel do pensamento abstrato consiste exatamente na transformação da representação do que é imediatamente acessível com vista ao mediamente possível’** (MARTINS, 2016, p. 1579). **O pensamento abstrato se desenvolve exponencialmente na época da adolescência, entre os períodos da adolescência inicial à adolescência, em direção à vida adulta.** A atividade dominante que guia o desenvolvimento no período da adolescência inicial é atividade comunicação íntima pessoal (marcada pela esfera afetivo-emocional) e no período da adolescência é atividade profissional/estudo (orientada pela esfera intelectual-cognitiva). O reflexo consciente neste período requer uma relação interfuncional entre o pensamento e a imaginação, tendo em vista que a elevação do plano concreto ao plano abstrato e do abstrato ao concreto exige outra forma de refletir a realidade objetiva e suas determinações correspondentes. Dito de outra forma, **a formação da consciência, neste estágio de desenvolvimento, assenta-se no exame minucioso e rigoroso das leis e propriedades que regem e fazem parte do desenvolvimento do modo de vida social do gênero humano. Sabemos que esse exame interessado da realidade objetiva que condiciona o ser humano não é dado imediatamente, muito menos espontaneamente, carecendo de um processo educativo escolar adequado para a formação dos conceitos científicos que ampliam a estrutura das generalizações e das abstrações”.** (p.111-112)

“O desenvolvimento da significação da palavra está estreitamente ligado à formação de conceitos, pois as significações preenchem a palavra de conteúdo social, **o conteúdo objetivo da palavra são as significações (signos que convertem-se em ideias) e, com efeito, os conceitos (ideias articuladas entre si) vão se instituindo e generalizando cada vez mais a realidade objetiva, dando forma e conteúdo ao pensamento.”** (p.114)

“Portanto, **o pensamento abstrato, ao utilizar o sistema de significações (sistema de língua) elaborado socialmente, provoca a formação de conceitos cada vez mais complexos e aptos a decodificar a realidade objetiva.** E, desse modo, orientar o comportamento humano na direção de realizar as tarefas postas por aquela mesma realidade que o circunda e o incita a agir.” (p.114)

“O que vale dizer **apreender as leis objetivas que operam na realidade concreta, isto é, que o movimento do real seja reproduzido, de forma fidedigna, na cabeça do estudante (no pensamento com vista a superar a aparência fenomênica, imediata e empírica do pseudoconceito).** Sabemos que esse processo é um caminho longo até chegar à época da adolescência, onde neste transcurso se faz necessário o enriquecimento da linguagem que, por

sua vez, vai contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e suas operações lógicas correlatas. **Esse é o caminho possível para se chegar ao pensamento teórico imprescindível para a compreensão das leis objetivas que regem o modo de vida social e, dessa forma, agir sobre seus problemas, notadamente, aqueles que são considerados vitais no sentido de superar a exploração do homem pelo homem.**” (p.122)

“De acordo com György Márkus (1974, p.88) ‘[...]o indivíduo só pode se tornar homem se assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as forças, formas de comportamentos e idéias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e que vivem ao seu redor. O indivíduo concreto é pois, em si mesmo, um produto sócio-histórico’. Sendo assim, **sempre existe uma necessidade objetiva de um homem mediar à formação do indivíduo em homem, logo, ocorre um processo de educação segundo Leontiev (2004), e esse processo de educação não é qualquer um, é aquele que promove a internalização de signos como condição necessária para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, com efeito, o desenvolvimento do pensamento teórico resultando a formação da individualidade para-si** (traduzida na formação da personalidade para-si). E é justamente pela necessidade objetiva de formar o ser humano nesta perspectiva apontada por nós que o trato do conhecimento pode assumir a função de ‘[...]mediadora entre a formação do indivíduo na vida cotidiana (onde ele se apropria das objetivações genéricas em-si) e formação do indivíduo nas esferas não cotidianas da vida social, isto é, as esferas das objetivações genéricas para-si’ (DUARTE, 1992, p.150).” (p.135)

“**O processo de ensino sistematizado de formação da individualidade para-si se institui na tensão entre as objetivações genéricas em-si (nas quais predominam os conceitos cotidianos) e as objetivações genéricas para-si (em que predominam os conceitos científicos), entretanto, nesse processo para desenvolvermos pensamento teórico, a internalização das objetivações genéricas para-si devem predominar sobre as objetivações genéricas em-si**, tendo em vista que a ascensão do indivíduo em-si para o indivíduo para-si condiz com a formação de sistemas axiológicos para-si os quais devem conduzir a vida genérica para-si. Caso ocorra o inverso, poderá haver um prolongamento do pensamento por complexo e, assim, obstando o desenvolvimento psíquico do ser humano restringindo-o a uma relação espontânea e natural com a sua particularidade. Por isso, a necessidade da apropriação das objetivações genéricas para-si se tornar o momento predominante da relação. Segundo Duarte (1992, p.216), na esteira de Heller, o aspecto mediador entre a condução da vida cotidiana (esfera das objetivações

genéricas em-si) e a relação consciente com as objetivações genéricas para-si é a concepção de mundo [...]”¹⁸⁰ (p.137)

“[...]o desenvolvimento do pensamento teórico requer uma atividade educativa a qual organize o ensino que incida na área de desenvolvimento iminente para que o estudante se aproprie de conceitos científicos que resultem numa atitude científica perante o modo de vida burguês, buscando examinar as regularidades (leis objetivas) próprias deste modo de vida e de suas relações sociais correlatas. Concordamos com Marx (2005, p.151) ao compreender que a teoria revolucionária só alcançaria seu objetivo, quando as massas (classe trabalhadora) se apoderassem dela, e quando a mesma teoria levasse a classe trabalhadora ao conhecimento (científico) radical das leis objetivas (regularidades) que regem o modo de vida capitalista [...]” (p.158)

“[...]o conhecimento é objetivo, pois é o produto da ação objetiva e concreta do ser humano sobre a realidade natural e social. Dessa forma, um conhecimento ‘verdadeiro’ é aquele que expressa de forma fidedigna as leis naturais e sociais que regem o movimento da realidade objetiva e do ser humano. O conhecimento objetivo é o desenvolvimento do pensamento que busca captar o movimento do real concreto, captar suas leis e propriedades. ‘O pensamento é o modo de conhecimento da realidade objetiva pelo homem. Por isso, o que é característico do conhecimento em geral também é próprio do pensamento’ (KOPNIN, 1978, p. 121, grifo do original). Por esse viés, **não é qualquer conhecimento que explica o modo de vida humano, mas o conhecimento que revela a essência, as raízes da produção e reprodução desse modo de vida, ou seja, o conhecimento radical revela a natureza humana enquanto um conjunto de relações sociais historicamente situadas. É desse conhecimento científico, radical e verdadeiro que o ensino escolar deve tratar pedagogicamente. É a partir da apropriação desse tipo de conhecimento que surge a possibilidade de promover o desenvolvimento do pensamento teórico e, com efeito, da personalidade para-si.**” (p.163)

¹⁸⁰ “[...] uma concepção de mundo de mundo para-si, que não resulta da mera justaposição de elementos de diversas e até opostas visões da sociedade, do homem e da vida; a concepção de mundo por sua vez, possibilita ao indivíduo buscar construir uma hierarquia consciente de atividades da vida cotidiana; essa condução da vida cotidiana possibilita o aprofundamento da relação consciente com o gênero humano, levando a uma constante reformulação da concepção de mundo, etc. Esse processo não se realiza de maneira simples, num desenvolvimento linear, mas se move por uma luta de inúmeras contradições, especialmente no período da pré-história da humanidade, isto é, no interior das relações sociais de dominação, sendo em muitos casos extremamente difícil para o indivíduo distinguir entre várias alternativas de ação, qual a conduzirá a resultados mais condizentes com os valores humano-genéricos que ele elegeu como fundamento em sua concepção de mundo.” (DUARTE, 1992, p.216)

	<p>“Nesse sentido, o ensino escolarizado que defendemos parte de uma organização e sistematização lógica do conhecimento cujo objetivo é elevar o pensamento teórico dos estudantes.” (p.164)</p>
<p>OLIVEIRA (2018)</p>	<p>“Em Martins (2013) vemos que pseudoconceito é um termo formulado por Vigotski. Quando discutindo as etapas do desenvolvimento do pensamento infantil, o psicólogo soviético deu este nome para o mais desenvolvido dos cinco tipos principais de pensamento por complexos. Pensamento por complexos, por sua vez, corresponde a uma longa fase do desenvolvimento do pensamento no processo de formação de conceitos. Esta fase compreende, em média, o período que vai desde o término da primeira infância até o início da adolescência. Entretanto, o pensamento por complexos não é o grau mais avançado de abstração que o desenvolvimento do pensamento pode alcançar, pertencendo este título ao pensamento por conceitos. Neste, os verdadeiros conceitos, ou conceitos genuínos, resultam do avanço do ato real do pensamento, que se processa por via de operações racionais, de análises e sínteses cada vez mais elaboradas, superando desta forma os conceitos potenciais que são característicos da fase do pensamento por complexos do tipo pseudoconceitos. Ou seja, se entendemos que a apropriação do conhecimento se dá pelas sucessivas aproximações ao objeto, este movimento se expressa no desenvolvimento do pensamento a partir da superação dos pseudoconceitos em direção aos verdadeiros conceitos, o que exige atividades conscientemente dirigidas e orientadas para a apreensão das diferentes determinantes que compõem o objeto, ou seja, atividades não cotidianas. Isto, por sua vez, é diferente do aspecto assistemático e espontâneo que é característico e predominante das atividades cotidianas, que presidem o trato com o conhecimento esporte. Temos, portanto, que pseudoconceitos assemelham-se aos conceitos em sua aparência, e por isso na esfera cotidiana, na práxis utilitária imediata e no senso comum permitem que as pessoas se orientem no mundo. Todavia, os pseudoconceitos possuem em sua essência uma estrutura diferente, o que quer dizer que funcionalmente equivalem a um conceito, contudo, concretamente são apenas o domínio e a adoção verbal do objeto direcionado pelas relações que o sujeito, normalmente a criança, constrói levando em conta a palavra dada pela linguagem do adulto. Resulta disto uma relação que é guiada pela aparência externa do objeto, e que identifica-se com as características pragmáticas deste, conforme descritas pelo processo de comunicação verbal e pela experiência concreta.” (p.25-26)</p>

	<p>“No que compete ao ensino do esporte, sua colaboração na formação do pensamento teórico pode contemplar, de forma sistematizada e cada vez mais aprofundada, elementos que permitam à criança se apropriar, cada vez mais, da história e de como veio se desenvolvendo o esporte, adquirindo conhecimentos de ordem filosófica, sociológica e política que se associem intencionalmente à própria prática da atividade. Ou seja, as estratégias do professor precisam imbricar estes elementos buscando destruir a dicotomia ainda tão patente nas aulas de educação física que se dividem em aulas/momentos teóricos e aulas/momentos práticos, passando a conformar aquilo que entendemos como uma práxis que ajude a formar o pensamento teórico dos alunos. Os momentos de vivência da atividade esportiva precisam ser entendidos não apenas como momentos onde se pratica, mas como momentos onde se aprende e onde se sabe o que se aprende, onde se problematiza o que se aprende. Contudo, cabe lembrar que para que a criança saiba o que está aprendendo, o professor tem que saber o que está ensinando.” (p.130)</p>
<p>GALVÃO, MARTINS E LAVOURA (2019)</p>	<p>“O pensamento empírico toma o objeto em suas manifestações exteriores, com juízos isolados, tendo aplicação prática restrita. Mas isso não elimina seu traço racional. ‘Em nível empírico obtém-se da experiência imediata o conteúdo fundamental do pensamento; são racionais antes de tudo a forma de conhecimentos e os conceitos implícitos na linguagem, em que são expressos os resultados do conhecimento empírico’ (VIEIRA PINTO, 1979, p.152). O pensamento teórico, por seu turno, reflete as relações internas do objeto, extrapolando, portanto, suas manifestações diretas e externas. É com o objetivo de desenvolvimento da consciência, de elevação do pensamento teórico dos indivíduos, que o conhecimento científico se destina à superação do real aparente. Isso nos obriga compreender que para o pensamento dialético há distinção entre representação e conceito da coisa. A primeira resulta das captações fenomênicas que o sujeito faz da realidade. Trata-se de uma ‘práxis utilitária imediata’ que deixa o ser humano ‘em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e maneja-las’ (KOSIK, 2002, p.14). A representação, portanto, garante a vida cotidiana dos indivíduos ‘em que a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move naturalmente’ (KOSIK, 2002, p.14-15). O autor denomina esse complexo de fenômenos cotidianos de ‘mundo da pseudoconcreticidade’. O concreto (o real) é o ponto de partida e de chegada do conhecimento. Acontece que no início desse processo a apreensão desse real está limitada à captação do concreto-empírico, que é sincrético, impreciso, superficial, sensorial, imediato e difuso. Por meio da mediação da análise e do movimento da abstração do pensamento, é possível chegar à apreensão desse mesmo concreto como uma totalidade enriquecida, mais</p>

precisa, aprofundada, mediada e concisa (concreto pensado), enquanto síntese de múltiplas determinações (MARX, 2011). Para chegar ao concreto pensado, é preciso apreender o mundo objetivo em suas inúmeras relações (existentes na realidade), captar a dinâmica contraditória do desenvolvimento dos objetos e fenômenos que não se mostram na factualidade imediata do real, o que exige a realização de operações de pensamento como análise e síntese, comparação e generalização, dissolvendo a aparência das coisas. Isso é importante para destacarmos que nada se conhece verdadeiramente ‘de primeira’, com um contato superficial. E assim, o conceito da coisa, diferentemente, implica sua compreensão. Para tanto, é preciso conhecer sua estrutura, que por sua vez não é aparente e exige um esforço mediado em torno de sua captação, o que possibilitará atingir a essência dos processos que se busca conhecer.” (p.69-70)

“Uma mudança imediata de atitude não necessariamente significa compreensão/transformação da prática social. Assim como o psiquismo humano tem uma longa jornada para alcançar formas de pensamento rigorosamente abstratas, a educação escolar tem um longo caminho para que as ‘práticas’ não sejam imediatas, superficiais, empobrecidas ou mesmo meras expressões de representações verbais dos objetos e fenômenos pelos quais eles podem ser descritos, porém não necessariamente compreendidos. Em conformidade com Vygotski (2001), **o pensamento se desenvolve nos indivíduos ao longo da história de apropriação de signos que lhe é legada por meio do ensino, sobretudo na escola, pressupondo mudanças qualitativas nas estruturas de generalização que pautam a formação de conceitos.** Sendo assim, se uma criança aprender, por exemplo, sobre a importância da mata para a preservação dos rios e disser, hipoteticamente: ‘Não podemos destruir a natureza porque isso prejudica formações florestais que são importantes para evitar a erosão do solo e também porque provoca o assoreamento’, é preciso verificar qual o grau de elaboração já alcançado em relação a cada um dos conceitos presentes na formulação desse juízo. Para que possamos assegurar que essa afirmativa seja, de fato, expressão de pensamento rigorosamente abstrato e representativo do domínio de conceitos, é necessário analisar o grau de complexidade da compreensão do sujeito sobre os atributos essenciais dos fenômenos em causa. **Há de se levar em conta, então, que existe uma diferença qualitativa entre o que sejam abstrações sob a forma de representações verbais e o que sejam conceitos propriamente ditos. As representações subjugam-se ao real sensível e experiencial do sujeito assentando-se, sobretudo, em sua memória individual, por isso não ultrapassam a esfera da particularidade. Já os conceitos cumprem exatamente a função inversa, qual seja, suplantam o sensível em sua particularidade tendo em vista captar**

os traços essenciais dos objetos e fenômenos em sua universalidade pela via da memória histórica.”
(p.137)

TABELA SÍNTESE

CATEGORIAS	FUNDAMENTOS
Conteúdos de ensino	<p>1) Natureza dos conteúdos escolares (conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos historicamente sistematizados) e sua materialização e organização no trabalho educativo (conteúdos de formação teórica e conteúdos de formação operacional);</p> <p>2) Relação entre o ensino dos conteúdos escolares e o desenvolvimento do pensamento teórico a partir da:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. internalização dos signos da cultura corporal, ou seja, seus conteúdos de ensino; b. movimento do pensamento a partir do desenvolvimento das estruturas de generalização mobilizadas pelas operações lógicas do pensamento rumo a formação dos conceitos científicos ou verdadeiros conceitos, ou seja, os conteúdos de ensino, como signos, incidem sobre as estruturas de generalização na direção da formação de sistemas conceituais cada vez mais complexos num movimento dialético que vai da síntese/concreto-empírico à síntese/ concreto-pensado mediado pela análise; <p>3) Lugar dos conteúdos escolares do fenômeno esporte no desenvolvimento do pensamento teórico:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. necessidade de sua apreensão ao longo de todo o processo de escolarização (da educação infantil ao ensino superior); b. traços essenciais do fenômeno esporte – seu motivo é a competição que se desenvolve a partir da contradição agonístico-lúdico, e suas ações e operações (seus fundamentos) são materializadas por meio dos eixos reguladores da atividade esportiva (regras, instrumento e organização da atividade esportiva); c. relação <i>particular – universal</i> entre o fenômeno esporte e a cultura corporal; <p>5) Lugar do ensino dos conteúdos escolares e a formação da concepção de mundo.</p>

<p>Trato com o conhecimento</p>	<p>1) Trato com o conhecimento como elemento que compõe a dinâmica curricular (em conjunto com a organização e normatização escolar) a fim de materializar o projeto de escolarização defendido no currículo;</p> <p>2) Trato com o conhecimento – sua seleção, organização e sistematização - como expressão da organização do trabalho educativo na educação escolar;</p> <p>3) Princípios curriculares para o trato com o conhecimento como elementos norteadores para a seleção dos conteúdos escolares, organização e sistematização do trabalho educativo:</p> <p style="padding-left: 40px;">a. <i>Princípios de seleção dos conteúdos de ensino</i> – considerar a noção de clássico; a relação entre clássico e contemporâneo; adequar a seleção dos conteúdos às condições de aprendizagem dos alunos, atuando na zona de desenvolvimento iminente e considerando suas possibilidades e necessidades enquanto sujeitos históricos; explicitar as múltiplas determinações do objeto ou fenômeno, ou seja, o seu movimento lógico-histórico (gênese, estrutura e dinâmica);</p> <p style="padding-left: 40px;">b. <i>Princípios metodológicos para o trato com o conhecimento</i> – organização do trabalho pedagógico tendo os ciclos de escolarização como referência da incorporação do conhecimento no pensamento (que corresponde à lógica espiralada na formação da imagem subjetiva da realidade objetiva – articulação dos ciclos com o movimento do pensamento na apreensão dos objetos e fenômenos por meio da atividade; explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento, ou seja, dos traços essenciais dos objetos e fenômenos a fim de contribuir para a formação de sistemas conceituais);</p> <p>3) Os princípios curriculares para o trato com o conhecimento devem ser pautados pela lógica dialética – totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição.</p>
<p>Tríade conteúdo-forma-destinatário</p>	<p>1) Relação de condicionabilidade recíproca exigida no planejamento de ensino entre os conhecimentos clássicos historicamente sistematizados (<i>conteúdo</i>), suas formas mais adequadas de organização sequencial convertidas em saberes escolares (<i>forma</i>) e o aluno concreto a quem o processo de ensino se destina (<i>destinatário</i>);</p>

	<p>2) A tríade conteúdo-forma-destinatário determina o trato com o conhecimento (seleção dos conteúdos de ensino, organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico considerando os ciclos de escolarização e a periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico, e suas implicações para a didática histórico-crítica);</p> <p>3) A relação conteúdo-forma-destinatário se materializa em torno da necessidade de formação do <i>aluno concreto</i> (aquele que sintetiza relações sociais e precisa dominar certos conhecimentos que lhe permitam compreender a sociedade em que está inserido), e não do <i>aluno empírico</i> (sujeito aparente, imediato).</p>
Trabalho educativo	<p>1) A natureza do trabalho educativo é a formação da segunda natureza (apropriação pelo indivíduo singular das produções culturais do gênero humano);</p> <p>2) Se desenvolve na relação conteúdo-forma (necessidade de identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados para que nos tornemos humanos, e a descoberta de formas cada vez mais adequadas para que o seu objetivo seja alcançado) e destinatário (a quem a transmissão do saber escolar se destina);</p> <p>3) Deve considerar as contradições a serem enfrentadas no modo de produção capitalista na organização do ensino, a saber: <i>contradição entre homem natureza e homem cultura</i> na educação infantil; <i>contradição entre homem e sociedade</i> no ensino fundamental; <i>contradição entre homem e trabalho</i> no ensino médio, e <i>contradição entre homem e cultura</i> no ensino superior;</p> <p>4) É mediado no modo de produção capitalista pela luta de classes e se expressa na <i>contradição capital-trabalho</i>;</p> <p>5) Deve desenvolver atividades educativas que promovam o desenvolvimento de processos e operações psíquicas na direção da formação do pensamento teórico (sistemas conceituais) por meio da complexificação dos conteúdos da atividade humana;</p> <p>6) Deve considerar o movimento lógico e contraditório entre <i>ensino</i> (movimento que vai da síntese – visão caótica da realidade - à síncrese – uma rica totalidade de determinações e relações numerosas - ; do abstrato ao concreto; do geral</p>

ao particular; do não cotidiano ao cotidiano) e *aprendizagem* (movimento que vai da síncrese à síntese; do concreto ao abstrato; do particular ao geral; do cotidiano ao não cotidiano), ambos mediados pelo trabalho educativo;

7) Necessária articulação dialética entre os momentos do método da prática social tratadas como categorias lógicas do método pedagógico (prática social como ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e prática social como ponto de chegada e novo ponto de partida) - e o trato com o conhecimento (seleção dos conteúdos escolares a serem ensinados, organização e sistematização destes conhecimentos ao longo do processo de escolarização) de forma que os sujeitos apreendam a realidade por sucessivas aproximações;

9) Deve considerar os fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica:

a. a didática histórico-crítica caracteriza-se por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada, tendo como eixo norteador o trabalho como princípio educativo (trabalho como categoria fundante do ser social);

b. uma didática histórico-crítica assume dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico;

c. a didática histórico-crítica exige professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos, de forma que estes dominem a estrutura e dinâmica de funcionamento da atividade educativa, delimitando suas finalidades de ensino (o que se traduz nos objetivos / *para que ensinar?*), seus objetos de ensino (os respectivos conteúdos advindos do conhecimento sistematizado acerca dos fenômenos da realidade / *o que ensinar?*), o destinatário do ato educativo (*a quem ensinar?*), bem como as ações e operações a serem realizadas para que se dê a efetiva incorporação dos instrumentos culturais transmitidos (formas de realização das situações de ensino e aprendizagem / *como ensinar?*);

d. a didática histórico-crítica é determinada por uma concepção ampliada de *eixo de ensino* (eixos sincrônico e diacrônico, sendo o primeiro referente a estrutura atual e dinâmica de funcionamento de um dado objeto, e o

	<p>segundo ao processo de historicidade referente à gênese e às contraditórias formas de desenvolvimento e consolidação do objeto na prática social) e de <i>dinâmica do ensino</i> (trato com o conhecimento, organização e normatização escolar) pautada na lógica dialética;</p> <p>e. a didática histórico-crítica reconhece o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento;</p> <p>10) O bom ensino deve considerar a relação dialética entre o nível de desenvolvimento real (refere-se àquilo que o aluno já domina) e a área de desenvolvimento iminente (refere-se àquilo que o aluno ainda não domina, mas tem as condições para domina-lo).</p>
Pensamento teórico	<p>1) Seu desenvolvimento se dá em articulação com os demais processos funcionais (psiquismo como sistema interfuncional);</p> <p>2) É formado histórico-socialmente, a partir da formação da imagem significada na direção da construção de representações mentais na forma de conceitos, tendo o trabalho como categoria fundante;</p> <p>3) Promove o desenvolvimento da imagem subjetiva da realidade objetiva a partir do desenvolvimento de sistemas conceituais cada vez mais complexos, formulados por meio de tensões, tarefas e problemas que exigem a atividade teórica do pensamento, incidindo sobre as estruturas de generalização (ou seja, “quanto mais extenso e complexo esse percurso, tão mais abstrato o pensamento”);</p> <p>4) O percurso do pensamento na direção da formação de sistemas conceituais é mediado por operações racionais cada vez mais ricas e complexas;</p> <p>5) O movimento do raciocínio exigido pelo pensamento teórico se dá pela via da apropriação / desenvolvimento da linguagem histórico-socialmente constituída (o que possibilita o raciocínio sistematizado, a checagem das conexões entre objetos e fenômenos), tendo a palavra como “signo dos signos” (signo dotado de significação);</p>

- | | |
|--|---|
| | <p>6) Opera por meio de conceitos, juízos e deduções que se formam à medida que as estruturas de generalização se complexificam;</p> <p>7) Centralidade da internalização dos signos na formação da imagem subjetiva da realidade objetiva;</p> <p>8) Seu pleno desenvolvimento se dá por meio da qualidade do ensino dos conceitos sistematizados histórico-socialmente, o que significa garantir na Educação Física a transmissão dos sistemas conceituais que compõem o universo da cultura corporal ao longo de todo o processo de escolarização.</p> |
|--|---|