



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

**IRINALDO DEODATO SILVA**

**BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO  
GTT ESCOLA, DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS  
DO ESPORTE, ACERCA DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO  
FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Salvador – BA

2014

**IRINALDO DEODATO SILVA**

**BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO  
GTT ESCOLA, DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS  
DO ESPORTE, ACERCA DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO  
FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

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

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

Salvador – BA

2014

IRINALDO DEODATO SILVA

**BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO  
GTT ESCOLA, DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS  
DO ESPORTE, ACERCA DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO  
FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em \_\_\_\_ de agosto de 2014.

**Banca Examinadora**

Claudio de Lira Santos Junior - Orientador

---

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Professor Adjunto I da Universidade Federal da Bahia

Joelma de Oliveira Albuquerque

---

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas  
Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas (Campus Arapiraca)

Roseane Soares Almeida

---

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Professora Adjunta I da Universidade Federal da Bahia

*Dedico este trabalho ao homem, ao trabalhador, ao meu pai que insistentemente lutou para que seus filhos recebessem a melhor educação possível diante das condições objetivas que dispunha. Agradeço cada lição recebida, cada afago, cada momento vivido por mais simples que fosse. Saiba, que o homem que você representou está encarnado em cada um de nós e se renova a cada dia nas crianças e jovens desta família.*

**IN MEMORIAN  
IRINEU DEODATO SILVA**

## AGRADECIMENTOS

Quando nos colocamos na função de agradecer as pessoas que dedicaram tempo, trabalho e atenção a elaboração de um trabalho pertinente a nossa formação, esta se torna uma tarefa difícil. Principalmente, porque não caberia nessas poucas linhas a lista de nomes e instituições que direta ou indiretamente contribuíram para a concretude deste trabalho. Tentarei contemplar a todos nas figuras destes homens e mulheres que antes de tudo representam uma dada classe, os trabalhadores do nordeste brasileiro.

Agradeço a meus pais, por toda uma vida dedicada aos filhos e sua educação. Aos meus irmãos e irmãs e suas famílias. Sintam-se todos representados no empenho dedicado a elaboração desta dissertação. A meus amigos e irmãos de labuta diárias, tanto docentes quanto milicianos. Aos meus alunos e alunas, jovens que representam a geração e vanguarda de nossa classe. Aos colegas de mestrado, em especial aos que compartilho de uma dada teoria do conhecimento. Aos camaradas da luta ininterrupta pela instrumentalização dos filhos da classe trabalhadora, me refiro às fileiras da LEPEL. Em especial à Prof<sup>a</sup> Joelma de Oliveira Albuquerque, espelho para todos. Reservo as últimas palavras de agradecimento aos meus filhos, Jennyffer, Geovanna e Guilherme razões da minha existência, o amor que lhes tenho é o maior do mundo. Por fim, a esta mulher, mãe, trabalhadora, lutadora e persistente, agradeço por entrar e mudar minha vida. Agradeço por estar presente nas horas, das mais alegres à nebulosas, por ser minha fonte de inspiração diária nos estudos, trabalho e na vida. Muito obrigado Deysianne.

*O poder da ideologia dominante é indubitavelmente imenso, mas isso não ocorre simplesmente em função da força material esmagadora e do correspondente arsenal político-cultural à disposição das classes dominantes. Tal poder ideológico só pode prevalecer graças á vantagem da mistificação, por meio da qual as pessoas que sofrem as consequências da ordem estabelecida podem ser induzidas a endossar “consensualmente”, valores e políticas práticas que são de fato absolutamente contrárias a seus interesses vitais. Nesse aspecto, como em vários outros, a situação das ideologias em disputa decididamente não é simétrica. As ideologias críticas que tentam negar a ordem estabelecida não podem mistificar seus adversários pela simples razão de que não tem nada a oferecer – por meio de suborno e de recompensas pela acomodação - àqueles que já estão bem estabelecidos em suas posições de comando, conscientes de seus interesses imediatos tangíveis. Por isso, o poder da mistificação sobre o adversário é um privilégio da ideologia dominante, e só dela. (MÉSZAROS, 1996).*

SILVA, Irinaldo Deodato. Balanço Da Produção Do Conhecimento do GTT Escola, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Acerca da Relação Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica. 181fl. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

## RESUMO

A presente dissertação de Mestrado buscou verificar o grau de desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica e Abordagem Crítico-Superadora na produção do conhecimento da Educação Física do GTT – Escola nos anais do CONBRACE (2009, 2011 e 2013), na efetivação da função social da Educação e da Escola. Realizou-se uma análise de conteúdo dos trabalhos completos nos referidos anais, enfatizando os princípios curriculares, a noção de projeto histórico socialista e a formação humana na perspectiva *omnilateral* defendidos pela pedagogia Histórico-Crítica e abordagem Crítico-Superadora, verificando se efetivamente esta produção do conhecimento traduz uma crítica da Educação da Marxista. Consideramos que a produção do conhecimento da educação física expressa nos trabalhos completos do GTT – Escola do CONBRACE, no recorte mencionado, apresenta um número considerável de elaborações que corroboraram com a lógica das categorias de análise preteridas, no entanto, ainda persiste um percentual destas formulações que se distancia das recomendações teórico-práticas, da noção de projeto histórico socialista, de aproximações com a formação humana *omnilateral* e efetivamente não realizaram uma crítica da educação marxista. Parte relevante desta produção se articula epistemológica, político e ideologicamente com as ideias defendidas pelas teorias aqui citadas. Mas, há claras evidências de um número notável de produções analisadas que se reveste da ideologia dominante no trato com o conhecimento da Educação Física, contribuindo para a manutenção do estado das coisas e impedindo o avanço teórico da área. Pensamos que formulações pautadas em duas teorias críticas, respectivamente, da educação e educação física, não podem se afastar da discussão geral que envolve os elementos ontológicos do ser social, o modo de produção da existência e as relações sociais engendradas por ele. Não basta apenas que existam teorias pedagógicas revolucionárias se as condições históricas materiais e objetivas não estiverem propiciadas. Há que se lutar continuamente pela garantia do acesso aos conteúdos clássicos, condição primordial para a elevação da consciência das massas laboriosas e, paralelamente, persistir na conquista de melhores condições socioeconômicas. Sobretudo porque estas condições devem abranger as dimensões sociais, políticas e econômicas e que perpassam pela substituição do atual modo de produção. Essa tarefa também passa pelo fortalecimento das bases teórico-práticas do coletivo de professores de educação física com os elementos epistemológicos, gnosiológicos e teleológicos que fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora.

**Palavras-chave:** Educação; Educação Física; Produção do Conhecimento; Pedagogia Histórico-Crítica; Abordagem Crítico-Superadora.

SILVA, Irinaldo Deodato. Balance Of Knowledge Of Production of GTT School, the Brazilian Sports Science College, About Relationship Physical Education and Historical-Critical Pedagogy. 181fl. 2014. Dissertation (Master) - College of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2014.

## ABSTRACT

This Master's dissertation aims to verify the degree of development of the Historical-Critical Pedagogy and Critical-surpassing approach in the production of knowledge of Physical Education of TWG - School in CONBRACE Annals (2009, 2011 and 2013), in the realization of the social function of education and School. Therefore, there was a content analysis of the complete works on the proceedings, emphasizing the curricular principles, the notion of socialist historical project and human formation in omnilateral perspective defended by pedagogy Historical-Critical and Critical-surpassing approach, checking effectively this knowledge production reflects a critique of Marxist Education. Given the above, we consider that the production of knowledge of physical education expressed in the complete works of GTT - School CONBRACE, the mentioned crop, has a considerable number of elaborations that corroborated with the logic described about the categories of crowded analysis, however, there is still a percentage of these formulations that distance of the theoretical and practical recommendations, the notion of socialist historical project approaches with omnilateral human formation and actually did not make a critique of Marxist education. It was found that the relevant part of this production is articulated epistemological, political and ideologically with the ideas defended by the theories mentioned here. But there is clear evidence of a remarkable number of analyzed productions is of the dominant ideology in dealing with the knowledge of Physical Education, contributing to the maintenance of the status quo and preventing the theoretical advance of the area. Through analysis, we think they are based formulations in two critical theories, respectively, education and physical education, which are designed to ensure access to the classics of human culture content and in particular of Body Culture for secular and free public school can not depart from the general discussion involving the ontological elements of social being, the existence mode of production and social relations engendered by it that culminate with the social division of labor. Thus, it is not enough that there are revolutionary pedagogical theories material and objective historical conditions are not afforded. One has to fight continuously for ensuring access to classic content, essential condition for raising the consciousness of the toiling masses and at the same time persist in achieving better socioeconomic conditions. Especially because these conditions should cover the social, political and economic and that pervade the replacement of current production. However, this task also involves the strengthening of collective theoretical and practical bases of physical education teachers with the epistemological, gnosiological and teleological elements supporting the Historical-Critical Pedagogy and Critical Approach-surpassing.

**Keywords:** Education; Physical education; Production of Knowledge; Historical-Critical Pedagogy; Critical Approach-Surpassing.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>09</b>
<b>1.</b>	<b>O HOMEM, O TRABALHO E A LUTA DE CLASSES</b>	<b>23</b>
1.1	A Formação Cultural do Homem	24
1.2	Os modos de produção e a educação	33
1.3	O modo de produção burguês e suas determinações para a educação	43
1.4	A escola pública no contexto industrial do século XIX	53
1.5	A educação física no contexto europeu do século XIX	64
1.6	As teorias da educação: não críticas e críticas	69
1.7	Para uma teoria crítica da educação	78
1.8	Origem e desenvolvimento da PHC	80
1.9	Desafios a Pedagogia Histórico-Crítica no contexto brasileiro	90
1.10	A educação física na sociedade regida pelo capital	95
1.11	As tendências da Educação Física	95
1.12	A Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física	101
<b>2.</b>	<b>PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b>	<b>111</b>
2.1	A pré-análise	115
2.2	A Descrição Analítica	118
<b>3</b>	<b>A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA: ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	<b>120</b>
3.3	Interpretação Referencial	120
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>170</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>178</b>

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stritu Sensu* em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia – UFBA, na linha Educação, Cultura Corporal e Lazer. Esta pesquisa se insere no grupo de investigações acerca das problemáticas significativas delimitadas na rede LEPEL<sup>1</sup>, a saber: a produção do conhecimento, as políticas públicas, a formação de professores e a prática pedagógica. Neste trabalho, em especial, nos ocupamos em investigar a produção do conhecimento presente nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE<sup>2</sup>, nos anos de 2009, 2011 e 2013, no Grupo de Trabalho Temático – GTT – Escola, que se referenciam na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e na Abordagem Crítico-Superadora (ACS).

O CONBRACE é um evento científico de abrangência nacional e internacional organizado e executado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), sendo a produção do conhecimento presente em seus anais representativa do que se elaborou e desenvolveu de mais avançado na área da Educação Física e do Esporte em um dado momento histórico. Em se tratando do GTT – Escola, aquilo que se produziu em termos de ciência acerca da Educação Física Escolar.

Para termos noção da amplitude, em termos do conhecimento produzido sobre a Educação Física Escolar nos anais do CONBRACE e o que representa os GTT's, precisamos entendê-los como:

[...] as instâncias organizativas responsáveis por ser: polos aglutinadores de pesquisadores com interesses comuns em temas específicos; polos de reflexão, produção e difusão de conhecimento acerca do referido tema; polos sistematizadores do processo de produção de conhecimento com vistas à parametrização das ações políticas das instâncias executivas do CBCE. (CBCE, 2014, fl. 01).

---

<sup>1</sup> Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer.

<sup>2</sup> O CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - e o CONICE – Congresso Internacional de Ciências do Esporte – acontece conjuntamente a cada dois anos, se constituindo como um dos principais eventos da área da Educação Física e Ciências do Esporte do país. Além disso, são realizados pela entidade periodicamente congressos estaduais e regionais, bem como encontros dos grupos temáticos, sempre de elevada importância e contando com ampla participação da comunidade acadêmica. (cbce.org.br).

Do mesmo modo, em se tratando da educação física escolar, nosso foco se direciona para o GTT – Escola, pois é nesta instância organizativa do CBCE que residem os anais acerca dos “estudos sobre a inserção da disciplina curricular, Educação Física no âmbito da Educação Escolar, ao seu ordenamento legal e das distintas perspectivas metodológicas animadoras das suas práticas pedagógicas” (*Idem*).

A busca por trabalhos completos que dialoguem com a PHC e a ACS foi impulsionada por uma primeira aproximação com os anais do CONBRACE (2009, 2011 E 2013), especialmente os textos do GTT – Escola, onde verificamos a frequência com que os trabalhos apareciam nos três eventos tematizando as duas abordagens aqui visitadas. No tocante ao quantitativo de trabalhos completos foram localizados 10 (dez) textos no evento de 2009, 09 (nove) em 2011, e 04 (quatro) em 2013, totalizando 23 textos que pautam reflexões com base na PHC e a ACS. O quadro abaixo ilustra a quantidade dos trabalhos presentes nos três eventos do CONBRACE que formularam reflexões consubstanciadas na PHC e ACS.

**Tabela 1.**

<b>ANAIS DO CONBRACE (2009, 2011 e 2013) - GTT - ESCOLA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E METODOLOGIA CRÍTICO SUPERADORA</b>		
<b>ANO</b>	<b>TOTAL DE TRABALHOS</b>	<b>PHC e ACS (%)</b>
<b>2009</b>	56	17,85 %
<b>2011</b>	69	13,04 %
<b>2013</b>	120	2,5 %
<b>TOTAL</b>	245	9 %

**Fonte:** Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

Com base no que está descrito no quadro acima, verificamos que o somatório dos trabalhos completos visitados nos anais do CONBRACE dos anos de 2009, 2011 e 2013, 9% se valeu dos conceitos, premissas e preceitos científicos e pedagógicos da PHC e da ACS. Ressaltamos ainda que esta quantidade, quando constatada por evento, totaliza 17,85% em 2009, 13,04% em 2011 e 2,5% no evento realizado em 2013. A proporção aqui explicitada

denota, quantitativamente, relevante frequência das formulações pautadas nas duas teorias e, nesta mesma observação, também encontramos uma quantidade significativa de trabalhos que tematizam a PHC e a ACS, no entanto, não se tratavam de trabalhos completos, mas somente banners ou cartazes.

Numa primeira aproximação identificamos que a elaboração de textos completos pautados nas duas abordagens no CONBRACE (2009, 2011 e 2013) decaiu ao longo dos eventos e, pela proporção apresentada, o evento de 2009 se configura como o de maior produção do conhecimento, na forma de trabalhos completos, a partir da PHC e da ACS. Assim, emergem as perguntas: Por que investigaremos os textos do GTT Escola nos anais do CONBRACE na busca por trabalhos que versem sobre a PHC e ACS? O que há de especial nestas teorias pedagógicas?

A PHC é uma proposição de base teórica marxista que entende a “[...] educação como uma mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2008, p.263). A ACS é uma abordagem da Educação Física que também se vale do critério de verdade pautado no materialismo histórico dialético, a prática social concreta. Ambas figuram no campo das pedagogias críticas como abordagens que, respectivamente, versam sobre a temática da educação que defendem na sua orientação epistemológica, a superação do atual modo de produção da existência por um modelo socialista que possibilite aos homens dispor das conquistas humanas materiais e espirituais acumuladas historicamente.

A PHC “[...] é uma construção da teoria educacional e pedagógica das mais avançadas no Brasil” (TAFFAREL, 2011, p.266). Esta formulação está inserida nas teorias críticas da educação, segundo Saviani (2003, p.34): “O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”. Figurando entre as proposições mais avançadas no campo da pedagogia brasileira, seu alicerce epistemológico é a teoria do

conhecimento Materialismo Histórico-Dialético, o Marxismo<sup>3</sup>, e sua efetivação como teoria pedagógica já data de mais de 30 anos<sup>4</sup>.

Nessa nova formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. (SAVIANI, 2008, p.263).

Reside nesta proposta pedagógica a premissa de que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]” (SAVIANI, 2008, p.13).

A ACS da Educação Física é uma abordagem do ensino dos conteúdos da Cultura Corporal, que já completou mais de duas décadas<sup>5</sup>. “[...] Esta é uma pedagogia emergente, pois busca responder a determinados interesses de classes” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.27). Desse modo, esta abordagem da Educação Física “[...] propõe uma dada concepção de organização curricular, a partir da crítica à escola capitalista” (TAFFAREL, 2011, p.266). Esta proposição entende a educação da classe trabalhadora para além dos muros da escola sendo preciso considerá-las em sua dimensão política, cultural, e econômica. A reflexão pedagógica aqui proposta tem nas suas bases características específicas que a tornam:

*Diagnóstica*, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista,

---

<sup>3</sup> A abordagem materialista dialética articula o método de análise da realidade e o sistema de categorias explicativas do modo de produção capitalista e sua superação, com indicações tático-estratégicas que além de tudo, não se dissociam da orientação político partidária. (COLAVOLPE; TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2009, pp.27-28).

<sup>4</sup> O professor Demerval Saviani iniciou suas discussões sobre a Pedagogia Histórico-Crítica em 1979 com a primeira turma de doutorado da PUC-SP. Mesmo no contexto adverso da década de 1990, muitos educadores continuaram a trabalhar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e na virada do século eram perceptíveis os sinais de revigoração do interesse pela abordagem marxista nos vários campos da prática social, inclusive a educação. (Pedagogia Histórico- Crítica: 30 anos. Unesp – Araraquara, 2009).

<sup>5</sup> Coletivo de Autores é a denominação dada aos seis autores do livro Metodologia do Ensino de Educação Física, publicado em 1992, pela Editora Cortez. Este livro tem se tornado uma referência importante no campo da produção do conhecimento em Educação Física, configurando-se como leitura imprescindível aos que atuam com a Educação Física escolar. (SOUZA JUNIOR, 2011, p.404)

são de classe. [...] *judicativa*, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social. [...] e *teleológica*, porque determina uma alvo onde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.27).

Estas formulações explicitadas são exemplos de teorias desenvolvidas e elaboradas a partir de sucessivas aproximações com a realidade, eivadas de um projeto histórico para a classe trabalhadora. Segundo Freitas (1987, p. 123) o projeto histórico “enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução”. Embasadas neste dado projeto histórico socialista, o lugar destas abordagens é na escola pública, gratuita e laica, onde hoje estudam os filhos dos trabalhadores, e presume-se que os mesmos apreendam a cultura humana organizada nas disciplinas escolares, inclusive a cultura corporal por meio da disciplina Educação Física, o que expressa o pressuposto de Marx e Engels (2008, p.32) sobre a educação: “Educação pública e gratuita para todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material”.

Por esse motivo reconhecemos a necessidade de aprofundarmos os conhecimentos na PHC e na ACS no sentido de saber se a produção do conhecimento referenciada em ambas está respondendo às questões problemáticas no campo da educação e da educação física presentes nas premissas que as caracterizam.

Consideramos que a educação é um fenômeno humano que perpassa toda a história dos homens, e estudá-la, assim como desenvolver meios para que esta seja apropriada pelo conjunto dos homens, é uma das condições imprescindíveis à superação do atual quadro social. Desse modo, é preciso oferecer ao filhos dos trabalhadores a melhor educação possível nas atuais circunstâncias históricas e condições objetivas dadas pelo vigente contexto sócio/econômico/político, o que se torna uma tarefa do coletivo de professores comprometidos com a militância cultural socialista na escola pública, laica e gratuita. Considerando a real situação da educação ofertada nas escolas

públicas brasileiras, problematizamos com os dados da realidade para que não incorrêssemos em especulações vazias. Por esta razão:

“[...] as premissas com que começamos não são arbitrárias, não são dogmas, são premissas reais, [...]. São os indivíduos reais, a sua ação e suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram quanto as que produziram pela sua própria ação. Essas premissas são, portanto, constatáveis [...] (MARX; ENGELS, 2009, p. 23).

Especificamente sobre a educação, no Brasil, os dados da realidade acerca dos indivíduos vivos, nos mostram um panorama que reflete a real situação na qual está mergulhada a educação brasileira no modo de produção que está em voga e, conseqüentemente, seus condicionantes históricos, sociais, político e econômico.

É impossível entender a problemática educacional em si mesma, pois metodológica e teoricamente é o contexto e suas determinantes econômicas, sociais e políticas, etc. que fornece a chave explicativa do conteúdo e da forma que a educação assumiu (e assume) na história das mais diferentes formações sociais e econômicas (LOMBARDI, 2009, p.308).

Atualmente figurando entre as 10 (dez) maiores<sup>6</sup> economias do mundo, o Brasil, quando se refere à educação não ocupa uma posição condizente com o atual patamar econômico, pois, ostenta a 85<sup>o7</sup> posição no ranking mundial de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). Segundo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE (p.03, 2013) [...] “O panorama brasileiro é marcado por desigualdades regionais no acesso e permanência de estudantes à educação, requerendo maior organicidade das políticas educacionais [...]. Isto é mais evidente quando olhamos para os índices educacionais do Brasil e que possuem raízes históricas.

O Brasil tem hoje, em média, apenas 7,5 anos de educação/escolarização de sua força de trabalho, com elevado número de analfabetos (cerca de 14 milhões) e baixa taxa de escolarização líquida da população de 15 a 17 anos no Ensino Médio (cerca de 50%) (*idem*, p.04).

A demanda da população brasileira por educação pode ser evidenciada se compararmos o número de jovens e adolescentes brasileiros e o número de

---

<sup>6</sup> Segundo reportagem de [www.oeconomista.com.br](http://www.oeconomista.com.br), o Brasil já foi a sexta maior economia do planeta.

<sup>7</sup> Brasil continua na 85<sup>o</sup> posição no ranking mundial de IDH. O IDH é a referência mundial para avaliar o desenvolvimento humano a longo prazo. O índice vai de 0 a 1, e é feito a partir de três variáveis; vida longa e saudável, acesso ao conhecimento e um padrão de vida decente ([noticias.uol.com.br](http://noticias.uol.com.br)).

matriculados no ensino público no Brasil. Há uma enorme diferença entre aqueles que estão matriculados na escola e aqueles estão fora dela. “De uma população de 77.455.114 crianças e jovens, de 0 a 24 anos, o número geral de matrículas na educação básica e superior é de apenas 52.118.610 [...]” (*idem*, p.08).

Outro dado da realidade educacional brasileira de grande relevância social e bem evidente se refere ao analfabetismo, que apesar de timidamente vir diminuindo no decorrer dos anos, ainda permanece com números bastante expressivos, principalmente nas regiões menos desenvolvidas do país.

A taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais no Brasil vem decrescendo em todas as regiões, a despeito de apresentar diferenças significativas entre as regiões Sul (4,9%), Sudeste (4,8%), Centro-Oeste (6,3%) em comparação com as regiões Norte (10,2%) e, sobretudo Nordeste (16,9%). (ANFOPE, 2013, p.17).

Os analfabetos no Brasil já são bem numerosos, mas não nos esqueçamos dos analfabetos funcionais, que dentre a população brasileira com 15 anos ou mais, possuem elevado número, e novamente, nas regiões menos desenvolvidas os números são mais agravantes.

A taxa de analfabetismo funcional da população com 15 anos ou mais no Brasil vem, como tendência geral, decrescendo passando de 26,0%, em 2002, para 20,4% em 2011. Se considerarmos as assimetrias entre as regiões brasileiras, a região Nordeste apresenta os maiores desafios tanto na zona urbana como no campo, pois, a taxa de analfabetismo funcional na zona urbana é de 30,8% e no campo é de 49,8%. (ANFOPE, 2013, p.17).

Os números apresentados nos remetem a uma dura realidade na educação. Nos últimos anos houve pequenos avanços no acesso e permanência das crianças na escola pública, sobretudo nas regiões mais desenvolvidas, no entanto, as regiões Norte e Nordeste, onde as disparidades sociais são mais acentuadas, não apresenta resultados satisfatórios. Esses números refletem, não somente a situação precária da educação no país, mas também as condições objetivas que restam as classes subalternas na busca pelo conhecimento em uma sociedade classista, que produz a miséria em meio à fartura. Desse modo, estamos diante da contradição:

[...] que perpassa toda a sociedade capitalista contemporânea e que se faz presente também no campo da educação escolar é a contradição entre o desenvolvimento cada vez mais socializado das forças produtivas e a apropriação privada tanto dos meios de produção como dos produtos dessa produção. Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a

socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista. O desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a conseqüente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. (SAVIANI, 1997b, pp. 114-115 *apud* DUARTE, 2001, p.25).

Para produzir, os trabalhadores precisam estar instruídos, portanto, educados. A classe dominante, ao socializar um dos meios de produção, propicia uma possibilidade de superação do atual modo de produção burguês. No entanto, percebemos que diante da realidade educacional no Brasil, a escola têm agonizado com o esvaziamento dos conteúdos clássicos da cultura humana, o que tem mergulhado os filhos dos trabalhadores na ignorância e na reprodução do cotidiano.

Portanto, cientes de que não existe ação revolucionária sem teoria revolucionária, há que se consolidar uma base teórica sólida na escola pública com elaborações que garantam o acesso aos conteúdos clássicos da cultura letrada e que corroborem com a superação do *status quo* burguês em defesa de uma sociedade comunista. Tanto a PHC como a ACS se configuram como teoria educacional e uma pedagogia da educação física de orientação socialista. Estas produções do conhecimento humano são armas culturais nas mãos de professores engajados com a militância cultural e que agem por dentro das contradições da escola capitalista.

Estes condicionantes sociais ilustram bem a disputa, no campo da educação, entre duas classes distintas, a elite burguesa e os trabalhadores. Tal como anunciava Marx (2008, p.11) “um espectro ronda a Europa - o espectro do comunismo”. Isto foi apontado por Marx na Europa do século XIX, mas hoje, século XXI, este mesmo espectro ainda paira sobre os burgueses. Convém-nos mencionar que o espectro proletário e a luta de classes causa profundo incômodo em grande parte dos ideólogos da América Latina<sup>8</sup>. Estes reagem lançando duras críticas ao marxismo. Porém, [...] “enquanto os problemas produzidos e gestados por esse modo de produção não forem resolvidos e

---

<sup>8</sup> Petras (1996) afirma em seus estudos que os intelectuais da América Latina recuaram no pensamento marxista.

superados, não faz sentido afirmar que o marxismo foi ultrapassado” (LOMBARDI, 2008, p.02).

Esta é uma ‘batalha épica’ que constantemente vem à tona. Ela é disputada pelos sujeitos envolvidos no processo de luta pela educação das crianças e jovens brasileiros, aqui representados pelos trabalhadores da educação do ensino superior e básico<sup>9</sup>, assim como os estudantes que fazem frente ao projeto educacional burguês. São batalhas travadas nos campos social, político, econômico e educacional, visto que, “toda luta de classes é uma luta política” (MARX, 2008, p. 21). Suas raízes são históricas, frutos de uma sociedade de classes assentada na divisão social do trabalho e na propriedade privada. Segundo Marx (2008, p. 24), “a condição essencial da existência e da supremacia da classe burguesa é a acumulação da riqueza nas mãos dos particulares, a formação é o crescimento do capital; a condição de existência do capital é o trabalho assalariado”.

Esta mesma sociedade, de longa data, tem sido regida por um sistema de produção da existência humana onde a exploração do homem pelo homem foi naturalizada e levada as suas últimas consequências, o capitalismo. É neste ambiente propício que se expressam as relações de produção entre os dois grupos sociais antagônicos, os burgueses e os trabalhadores. E, sendo a sociedade capitalista regida pela propriedade privada os meios de produção da existência humana, sejam materiais ou intelectuais, ficam nas mãos da elite dominante.

[...] dadas relações de produção, que configuram formações econômicas, determinam os rumos das relações sociais e a direção da emancipação humana, que passa necessariamente pela emancipação da sociedade de classes, ou seja, da subsunção do trabalho ao capital, que se expressa na organização da sociedade na opressão de uma classe pela outra – a dos que detêm os meios de produção e se apropriam dos bens e das riquezas e os que vivem da venda de sua força de trabalho. (COLAVOLPE; TAFFAREL; SANTOS JR., 2009, p.87).

O modo hierárquico como está planejado o quadro social não permite, em sua totalidade, o usufruto às classes subalternas dos bens materiais e

---

<sup>9</sup> As universidades federais em todo o país deflagraram, no ano de 2012, uma greve que durou mais de 100 dias, no tocante as reivindicações dos professores universitários. <http://www.brasildefato.com.br/node/9802>.

culturais produzidos e historicamente acumulados pelo homem. O acesso e apreensão ao que se tem de mais bem elaborado na cultura humana permitir-lhes-ia despertar de um ‘sonambulismo’ que entrava as condições dos trabalhadores em enxergar-se como sujeitos históricos. Dessa maneira, vemos a necessidade histórica de se fazer uso no campo da educação, de referências epistemológicas, pedagógicas e educacionais que corroborem com uma formação humana consistente e que se articulem com um projeto histórico para além desta lógica destrutiva.

A emancipação da classe trabalhadora passa, necessariamente pela possibilidade de acesso aos bens culturais como as bases conceituais, a gênese, a estrutura categorial e demais, condição humana que permite uma atitude crítica frente aos fenômenos sociais e humanos em geral [...] (COLAVOLPE; TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2009, p.89).

A escola não é o lugar da reprodução do conhecimento cotidiano desconectado com a prática social, pelo contrário, é lugar do saber sistematizado, do saber científico “a escola diz respeito ao saber elaborado e não o conhecimento espontâneo; ao sistematizado e não o saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. (SAVIANI, 2008, p.14). Portanto, devemos combater ferreamente o esvaziamento dos conteúdos escolares, o rebaixamento da profissão docente e o sucateamento das escolas públicas que se fazem presentes em determinadas práticas educacionais burguesas articuladas com um projeto neoliberal.

Um exemplo disso são as pedagogias do “aprender a aprender”. Este foi um “lema defendido pelo movimento escolanovista e adquiriu novo vigor na retórica de várias concepções contemporâneas, especialmente no construtivismo” (DUARTE, 2001, p.28). Reside nesta proposta do ‘aprender a aprender’, “a desvalorização da transmissão do saber objetivo, a diluição do papel da escola em transmitir esse saber, a descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar” (*Idem*). Conforme descreveu Duarte (2001) os ideários escolanovista e construtivista são concepções negativas de ensino, porque ao invés de ser uma possível solução às concepções de educação pautadas na unilateralidade o lema aprender a aprender “é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar

destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites” (*Idem*, p.28).

Assim, articulado às premissas aqui apresentadas acerca do homem, da educação, da sociedade e da necessidade de superação do modo de produção do capital, que buscamos identificar, junto à produção do conhecimento da educação física referenciada na PHC e na ACS, o grau de desenvolvimento destas teorias nos textos completos do GTT-Escola nos anais do CONBRACE (2009, 2013 e 2011), no sentido de contribuir para o debate da efetivação destas elaborações no passar de suas três décadas, para a PHC, e de duas décadas para a ACS, como elaborações que se inserem na luta de classes por um ensino condizente com a formação humana dos trabalhadores.

Diante da situação exposta, emerge a seguinte pergunta síntese: **Qual o grau de desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora na produção do conhecimento da Educação Física nos textos completos do GTT Escola, disponíveis nos Anais do CONBRACE (2009, 2011 e 2013), especialmente no que diz respeito à efetivação da função social da educação e da escola?**

Nosso objetivo é analisar o grau de desenvolvimento da pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora na produção do conhecimento da Educação Física do GTT Escola nos Anais do CONBRACE (2009, 2011 e 2013), especialmente no que diz respeito à efetivação da função social da educação e da escola.

Empenhados em contemplar o objetivo aqui proposto, elencamos como objetivos específicos:

- Investigar a produção do conhecimento pertinente ao nosso objeto de estudo, a Educação e a Educação Física, pretendendo aprofundar as categorias científicas aqui preteridas: projeto-histórico; noção de clássicos; método pedagógico da prática social; noção de trato com o conhecimento; ciclos de aprendizagem; princípios curriculares; e a Crítica marxista da educação.

- Aprofundar as referências acerca das teorias da educação e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem buscando o nexo entre as abordagens e suas bases teóricas;

- Analisar criticamente a produção do conhecimento nos anais do GTT – escola do CONBRACE (2009, 2001 E 2013) pautadas na PHC e ACS procurando as relações entre os textos encontrados e as premissas educacionais das abordagens da educação defendidas no enfrentamento das problemáticas da educação e da educação física.

Dessa forma, a partir do exposto, levantamos a hipótese de que existe a possibilidade que na produção do conhecimento elaborada a partir da PHC e da ACS do GTT- Escola nos anais do CONBRACE (2009, 2011 e 2013), que se articula com as teorias críticas da educação, não estarem produzindo, efetivamente, uma crítica da educação referenciada no marxismo e, ao invés disso estariam somente relatando em seus trabalhos, ao nível do discurso, as recomendações teórico-práticas presentes nessas duas abordagens. Tal fato impossibilitaria a reflexão pedagógica necessária a compreensão dos elementos que se articulam na história, economia e sociedade, imprescindível a elevação do padrão de consciência de crianças e jovens para que compreendam de forma cada vez mais complexa a realidade.

Assim, realizou-se uma análise de conteúdo da produção do conhecimento científico delimitada. Segundo Severino (2007, p.123) a análise de conteúdo “[...] é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escrito, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise da comunicação”. Para Triviños (2012, p.160) esse método é indispensável para “[...] o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista não se apresentam com a devida clareza”.

Na discussão aqui proposta sobre Educação, Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia Crítico-Superada, dispomos em capítulos as categorias científicas que consubstanciaram a construção desta dissertação.

No capítulo I abrimos a discussão acerca das abordagens críticas da educação – PHC e a ACS, partindo dos preceitos articuladores sobre a formação do homem enquanto ser social que se apropria da cultura humana para progredir na história; o papel do trabalho como fundante da própria vida social e suas múltiplas determinações; a persistente luta de classes no modo

de produção capitalista, sua conseqüente divisão do trabalho social e suas implicações para o mundo do trabalho, para o ato educativo e para o trabalho pedagógico na educação física.

Abordamos os elementos articuladores da Educação, enquanto forma de transmissão e assimilação das conquistas historicamente humanas, perpassando por fundamentos históricos e suas articulações com as formações sociais. Seguindo esta mesma lógica explicitamos como os determinantes históricos e sociais criaram as necessidades humanas que foram providenciais ao desenvolvimento de uma área que futuramente seria chamada Educação Física. As teorias da Educação figuram entre os conhecimentos necessários ao entendimento da educação como parte integrante de uma totalidade histórica. Assim, as teorias não- críticas, crítico-reprodutivistas e críticas são expostas, no sentido de compreender o que defende cada visão e como estas se inserem na educação e na educação física.

A PHC como teoria da educação elaborada para a escola pública, laica e gratuita está expressa mediante o que defende seus pressupostos filosóficos, político e ideológicos. As abordagens da Educação Física, representando o que se tem de mais desenvolvido na área, figuram como possibilidades para o trato com o conhecimento específico da Educação Física e, em especial, a intitulada Crítico-Superadora, a qual, aparece nesta elaboração como uma forma apropriada para o trato com o conhecimento da Cultura Corporal comprometida com o projeto histórico da classe trabalhadora.

No capítulo II são expostas as análises da produção do conhecimento dos textos completos do GTT Escola nos anais do CONBRACE (2009, 2011 e 2013), que se valem dos preceitos educacionais defendidos pela PHC e ACS. Para tal atividade valemo-nos, além dos parâmetros teórico-metodológicos sugeridos por Severino (2007) e Triviños (2012), e do hexagrama explicitado por Enguita (1993) que traduz as características da crítica marxista da educação.

As considerações finais apresentam elementos sintéticos acerca da pesquisa realizada, as conclusões a que chegamos, bem como os direcionamentos sugeridos pelas referências utilizadas e como estes se inter-relacionam com perspectivas futuras para a continuidade de pesquisas,

estudos e investigações científicas da mesma natureza. Também expressamos como as respostas atingidas nos levam a mais questionamentos e encaminhamentos acerca das possibilidades educacionais que estas teorias pedagógicas, a PHC e a ACS, propiciam no interior da escola.

## CAPÍTULO I

### O HOMEM, O TRABALHO E A LUTA DE CLASSES

Este capítulo apresenta uma discussão acerca do homem, do trabalho e da luta de classes como categorias centrais para a investigação acerca do lastro histórico da educação e dos aspectos conjunturais que trazem determinações para a formação cultural do ser humano e da sociedade de modo geral. Portanto, consideramos estes elementos fundamentais para situar nossa pesquisa no tempo histórico, uma vez que buscamos investigar o grau de desenvolvimento na produção do conhecimento pertinente à Pedagogia Histórico-Crítica e à Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física presente nos anais do GTT- Escola do CONBRACE (2009, 2001 e 2013).

Pensando em verificar o grau de desenvolvimento de uma dada produção do conhecimento (Anais do CONBRACE) pautada em teorias críticas da educação e educação física (PHC e ACS), buscamos junto à produção científica e cultural os nexos e relações presentes nas categorias científicas expostas.

A principal **atividade** humana, o **trabalho** objetivado e socialmente útil, como o elemento fundante da vida humana e que se desdobra em **trabalho-material e não-material** no qual a **educação** é parte integrante e sofre determinações sócio-econômicas que se traduzem numa **formação humana unilateral** e se afasta de uma **formação omnilateral**. O modo de produção

capitalista, que se expressa na história humana como um período em que a ciência impulsiona o desenvolvimento e o progresso das forças produtivas, no entanto, produz miséria e ignorância com a apropriação dos meios de produção pela classe burguesa, a **divisão do trabalho** em manual e intelectual, bem como a divisão da sociedade em classes. Também pretendemos investigar os elementos estruturantes das **teorias da educação não-críticas, crítico-reprodutivistas e crítica** que serviram de ponto de partida para a formulação de abordagens propositivas e críticas da educação e da educação física, respectivamente, a **PHC** e a **ACS**. Desse modo, dialogamos com estas ideias e sínteses, para que fosse possível apreendermos os elementos edificadores necessários ao aprofundamento teórico-científico para a análise de conteúdo nos anais do CONBRACE (2009,2011 e 2013) no GTT-Escola.

### **1.1. A formação cultural do homem**

A discussão acerca das categorias fundantes do homem e da sociedade se faz necessária para a compreensão do atual patamar de sociabilidade no modo de produção em que vivemos. Dessa forma, concordamos com o pressuposto de que “[...] não se pode entender a educação ou qualquer aspecto da vida social sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve” (LOMBARDI, 2009, p.208). Enveredamos pelos preceitos explicativos do homem enquanto ser social, pois, estamos cientes que para entender a educação e seu atual patamar, é necessário primeiro entender o próprio homem que, através do trabalho, se tornou humano.

Compreender a categoria formação humana, como um processo que coincide com o próprio desenvolvimento humano levado a efeito pela educação permitiu-nos articular nosso pensamento às premissas educacionais que defendem a PHC e a ACS, uma vez que objetivamos verificar o grau de desenvolvimento que se expressa nas elaborações dos trabalhos completos referenciados nestas duas abordagens críticas no CONBRACE (2009, 2011 e 2013) do GTT- Escola.

O caminho para entender como se expressa uma dada produção do conhecimento humano sobre a educação e a educação física (PHC e ACS), em

um dado momento histórico (o capitalismo), perpassa pela compreensão dos elementos ontológicos do ser social, ou seja, como o homem se tornou humano? E como foram transmitidos os elementos culturais às novas gerações nas formações sociais que antecederam o capitalismo? E em consequência no modo de produção burguês.

Da necessidade histórica de transmitir o legado cultural às gerações futuras emerge a necessidade de educar os seres humanos, que estiveram sujeitos às condições objetivas ofertadas em cada modo de produção, inclusive, suas contradições, advêm destas demandas as ideias pedagógicas, tanto para a educação como para a educação física.

Estas abordagens, a PHC e a ACS, ao tempo que são teorias críticas também são formulações pedagógicas, ou seja, articulam-se a uma proposta para o trato com o conhecimento e se considera que no ensino aos filhos da classe trabalhadora deve-se oportunizar a aquisição dos elementos necessários para seu processo de formação humana consistente, que se aproxime com a perspectiva de formação humana omnilateral.

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (Manacorda, 2007, p.90).

Aprofundar o entendimento dos elementos mais gerais da natureza humana permitiu-nos melhor compreender as reais necessidades que levou a humanidade a pensar em transmitir às gerações futuras o conhecimento cultural produzido e acumulado pelo gênero humano, que sofreu modificações tanto físicas quanto mentais durante os estágios de desenvolvimento no seu processo de hominização.

Historicamente o processo de desenvolvimento do animal ao homem, compreende longos estágios de evolução. “O primeiro é o da preparação biológica do homem, que começa no fim do Terciário e vai até ao princípio do Quaternário” (LEONTIÉV, 1997, p.48), aqui viviam os australopitecos<sup>10</sup>. O segundo estágio, é considerado como a passagem a homem. “Vai desde o

---

<sup>10</sup> “[...] animais de marcha vertical e vida gregária, utilizavam utensílios grosseiros, se comunicavam por meios rudimentares, e, as leis biológicas ainda reinavam” (LEONTIEV, 1997).

aparecimento do pitecantropo à época do homem de Neanderthal, inclusive” (*Idem*). Aqui surgem os primeiros instrumentos trabalhados e o germe do trabalho humano e da própria sociedade. Mais ainda imperam as leis biológicas, pois, “manifestam-se como anteriormente, por modificações anatômicas transmitidas de geração em geração sob a ação da hereditariedade” (*Idem*). Modificações significativas na anatomia humana surgiriam no cérebro, nos órgãos dos sentidos, nas mãos e órgãos ligados a vocalidade, essas mudanças ocorreram por influência do trabalho e das trocas verbais ocasionadas por eles. Segundo Leontiév (*Idem*, p.49), [...] o desenvolvimento biológico do homem faz-se sob a influência da produção. Mas esta produção é, desde o início, um processo social que se desenvolve seguindo as suas próprias leis objetivas as leis sócio–históricas.

Dessa forma, o ser humano tomado como sujeito do processo social do trabalho, ao longo do marco histórico do seu desenvolvimento evoluiu sob influência de duas categorias de leis, as biológicas que ocorrem em virtude das adaptações do seu organismo às condições e exigências da produção, e por mediação das leis biológicas as leis sócio-históricas, que ditam os rumos e o desenvolvimento da produção, assim como os fenômenos originados dela. A total independência dos humanos às modificações advindas das leis biológicas ocorre sob influência de um terceiro estágio da evolução humana, “trata-se da aparição do homem contemporâneo, do *homo sapiens*. Este período é considerado um marco na evolução do gênero humano, pois a partir dele a evolução dependerá somente das leis sócio-históricas” (LEONTIÉV, p.49, 1997).

Estas ideias apontam para a compreensão de que neste patamar de desenvolvimento o ser humano já adquiriu as modificações biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ulterior e ilimitado (LEONTIÉV, 1997). É necessário considerar que uma das condições primordiais para se tornar humano é acessar o legado cultural deixado por seus antecessores. O pleno desenvolvimento, tanto físico quanto psíquico, só é atingido por essa via, e sem isso, o ser humano se iguala as outras espécies animais. A hominização foi um estágio de grande relevância para o desenvolvimento humano, no qual:

[...] se efetou quando passaram à vida em sociedade, baseada no trabalho, e que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o princípio de um desenvolvimento que, ao contrário do que se passa nos animais, já não está submetido às leis biológicas, mas sim a novas leis, leis sócio-históricas (*Idem*).

Este processo de desenvolvimento do ser humano, a hominização no homem, cessa quando surge a história social da humanidade, sobretudo porque as mudanças ocorridas na evolução humana tornaram-se permanentes ou fixadas ao ponto de não ser possível uma reversão à condição anterior e, surge junto à sociedade humana a partir de uma forma absolutamente nova:

[...] que apareceu pela primeira vez com a sociedade humana: sob a forma dos fenômenos externos da cultura material e espiritual. Esta forma especial de fixação e de transmissão às gerações ulteriores das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao fato de a atividade do homem, ao contrário da do animal, ser criadora e produtiva. Isto é verdadeiro, primeiramente, e, sobretudo, em relação à sua atividade principal: o trabalho (LEONTIEV, 1997, p.51).

A humanidade se vale da sua atividade como uma “[...] forma de apropriação da realidade e de modificação dessa, que mediatiza a ação humana na natureza” (GOELNNER, 1992, p.268). Esta categoria teve fundamental importância para o desenvolvimento do gênero humano, e para seu distanciamento dos animais, pois, a atividade humana é criadora e produtiva e aos seres humanos não lhes bastam simplesmente adaptar-se à natureza, mas modificá-la às suas necessidades.

Há vários aspectos que separam os humanos dos outros animais, como a consciência, a religião, etc. Mas, o momento que define essa separação se dá quando os seres humanos começam a produzir os seus meios de subsistência. Para Marx (2009, p.24), os homens ao “[...] produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material”.

As transformações engendradas pelo ser humano à natureza para saciar suas necessidades vitais ocorre pela mediação da atividade humana trabalho. Esta atividade vital emerge como “[...] fundante do ser social e dele decorrem os outros sentidos e significados atribuídos pelo ser humano às atividades, em especial do campo da Cultura Corporal” (TAFFAREL, s/d, p.02).

Os seres humanos dissipam suas energias transformando a natureza em seu favor e o fazem intencionalmente através do trabalho, principalmente,

pelo fato de que somente os humanos, objetivando atender as suas necessidades vitais, projetam em sua consciência a ação antes de torná-la concreta.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor das abelhas é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera (MARX, 1988, p.142).

Para Saviani (2008, p.10) o trabalho “[...] instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional”. Para enfatizar o entendimento acerca da intencionalidade das ações humanas, nós apoiamos em Marx (*Idem*, p.143), ele nos traz uma definição sobre como ocorre esse processo:

Ele não efetuou uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta com atenção durante todo o tempo e pela espécie e modo de execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais.

É por mediação da atividade intencional trabalho, que o gênero humano vem se garantindo como espécie dominante no planeta terra, e, através dela supera as condições adversas que lhes são impostas naturalmente para produzir a vida material. Esta capacidade, de modificar o meio que os cerca dando-lhe seus traços, é uma característica especificamente humana.

Unicamente o homem conseguiu imprimir seu selo sobre a natureza, não só trasladando plantas e animais, mas também modificando o aspecto, o clima de seu lugar de habitação; e até transformando plantas e animais em tão elevado grau que as conseqüências de sua atividade só poderão desaparecer com a morte da esfera terrestre. (ENGELS, 1979, p.25).

Por meio do trabalho, o ser humano, à medida que se desenvolve, elabora objetos que irão auxiliá-lo nas suas atividades, proporcionando-lhe condições materiais de produzir em maiores e melhores escalas e, inclusive, com menos labor, menos dispêndio musculoesquelético, pois, todo trabalho se configura como:

[...] por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato gera o valor da mercadoria. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil produz valores de uso (MARX 1988, p.53).

Os seres humanos produzem historicamente sob determinadas condições objetivas, sob circunstâncias naturais e sociais nas quais ele está inserido. Ele realiza suas atividades produtivas com os recursos naturais disponíveis em cada momento histórico ou formação econômica vigente, e com as ferramentas de trabalho por ele criadas para potencializar sua produção, cada vez mais em maiores escalas. Gradativamente ao seu desenvolvimento físico e mental, irá sofisticar a sua produção inserindo novas técnicas de produção, novos meios de produzir, com novas ferramentas de trabalho. Podemos afirmar que a partir da elaboração destes instrumentos que foram destinados à caça, à pesca e até mesmo para serem utilizados na defesa, é que podemos falar em trabalho na história humana (ENGELS, 1990).

Este salto qualitativo nos propiciou avanços significativos em nosso processo de desenvolvimento e na produção continuada da existência. Atividades como: consumir carne, dominar o fogo e domesticar animais foram e são essenciais ao gênero humano. À medida que o trabalho foi se diversificando, e passando de geração a geração, este foi se aperfeiçoando, o que gerou novas técnicas levando a novas atividades.

O próprio trabalho foi se diversificando, aperfeiçoando-se a cada geração e estendendo-se a novas atividades. A agricultura surgiu como alternativas para a caça e pesca, e mais tarde a fiação e tecelagem, a manipulação de metais, a olaria e a navegação. Concomitantemente ao comércio e aos ofícios (hoje profissões) apareceram as artes e a ciência; das tribos saíram as nações e os Estados. Vieram depois o direito e a política, e a religião apareceu como reflexo fantástico das coisas da mente do homem (ENGELS, 1990, p.30).

Todo esse processo não pode ser notado apenas do ponto de vista de reprodução da existência física dos indivíduos, mas também como “[...] uma forma determinada da atividade desses indivíduos, de uma forma determinada de se exteriorizarem a sua vida, de um determinado modo de vida dos mesmos. Como exteriorizam a sua vida, assim os indivíduos o são” (MARX, 2009, p.24).

A diversificação destas atividades, que somente foram possíveis pela mediação do trabalho, produziu uma relação homem-natureza num grau tão profundo que o homem é parte da natureza e ela parte dele. Estas modificações alteram de tal forma a natureza que seus traços não podem simplesmente ser desfeitos, salvo, se o próprio planeta viesse a deixar de existir.

A natureza é o corpo inorgânico do homem, a saber, enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem vive da natureza, significa: a natureza é o seu corpo, com quem ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é parte da natureza (MARX, 1982, p.463).

A ação intencional do homem permitiu-lhe dar à natureza a marca da mão humana, do trabalho humano objetivado, dispêndio de tensões musculoesqueléticas e construção de sinapses no atendimento às necessidades históricas. Portanto, os conceitos acerca do trabalho visitados até o momento nos levaram a constatar que ele é a atividade principal na formação do ser social, e, esta mesma categoria da produção é percebida como trabalho material. Para Saviani (SAVIANI, 2008, p.12), trabalho material é a produção da existência humana que se traduz na “garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas de bens materiais”.

O trabalho, como fora exposto, nos remete a uma conclusão de que ele é uma atividade consciente objetivada a uma finalidade específica e formadora do homem enquanto ser genérico. Objetivada a um fim, no sentido de que sua atenção é voltada desde o início da ação até findar seus atos conscientes na conclusão do objetivo posto. Nesta realização, das ações intencionais propriamente ditas, o homem produz, conforme suas necessidades, bens materiais como utensílios, equipamentos e ferramentas. Indo além da produção material ele também produz coisas do espírito, bens culturais como ideias, valores, conhecimento científico entre outros. Concomitantemente à elaboração de ideias o homem produz bens culturais e espirituais, o faz se valendo do seu corpo inorgânico, a natureza, e ao fazê-lo, modifica a si próprio e o meio que o cerca, portanto, o faz física e intelectualmente. Estas reflexões nos levam a

compreender o trabalho humano intimamente ligado à formação cultural e corporal dos seres humanos, e do mesmo modo, conectado à educação em um sentido espontâneo, à medida que se aprendia pelas próprias atividades do trabalho e, integral, porque era transmitido tudo o que fosse necessário à sua sobrevivência.

Para produzir sua existência e garantir a sobrevivência dos seres humanos através do domínio da natureza, e assim, transformá-la, foi necessário dominar certos mecanismos intelectuais, entre eles a antecipação mental dos objetivos predefinidos, ou seja, a representação na mente dos objetivos reais. “Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (*idem*). Esta categoria de produção se enquadra na definição de 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” (SAVIANI, 2008, p.12).

A educação se insere nesta dimensão do trabalho, a produção do saber objetivo, sistematizado e científico. Como elaborações do pensamento humano desenvolvidas para a escola pública, a PHC e a ACS se inserem nesta lógica de trabalho não-material. A produção não-material está dividida em duas partes, aquelas onde o produto se separa do ato da produção, livros e objetos artísticos, e aquelas onde o produto não se separa do ato da produção, como uma aula. Esta produção precisa ser socializada às gerações futuras como condição imprescindível à manutenção da história dos seres humanos.

A transmissão das aquisições acumuladas ao longo da história propicia aos seres humanos a continuidade do progresso histórico. Este modo especial de fixar e transmitir o legado cultural humano às novas gerações se deve ao fato de a atividade humana se distanciar das ações animais, pois sua atividade é criadora e produtiva.

Na sua atividade os homens não se contentam em se adaptar à natureza. Transformam-na, em função das suas necessidades em evolução. Inventam objetos capazes de os satisfazerem e criam meios para produzirem esses objetos, os utensílios, e depois as máquinas mais complexas. Constroem habitações, tecem vestimentas e produzem outros valores materiais. A cultura espiritual dos homens desenvolve-se igualmente com o progresso da produção

dos bens materiais; os seus conhecimentos sobre o mundo que os rodeia e sobre eles mesmos aumentam, a ciências e a arte tomam impulso (LEONTIEV, 1997, p.52).

A história vivida por nossos ancestrais, no processo de desenvolvimento corpóreo, marcha em par com o próprio desenvolvimento da espécie humana. E nesse sentido, a criança reincorpora o mesmo processo de desenvolvimento vivido por nossos antepassados, tanto físico, quanto psíquico, em determinadas condições sócio-históricas.

É fundamental às novas gerações acessar os bens materiais e espirituais produzidos e historicamente acumulados pela humanidade como condição para progredir na história. As aquisições culturais humanas não foram fixadas de modo hereditário, foram conquistas surgidas com a própria sociedade humana, resultado de sua atividade:

Cada geração entra, portanto, para a vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes, assimilando essas riquezas, participando no trabalho, na produção e nas diversas normas da atividade social, e desenvolvendo assim aptidões especificamente humanas que estão cristalizadas, encarnadas nesse mundo (LEONTIEV, 1997, p. 52).

As novas gerações se apoiam “nos ombros” das gerações passadas para continuarem seu percurso na história. Entendemos que isso garante a perpetuação do gênero humano, assim como o desenvolvimento de suas capacidades histórica e socialmente adquiridas, onde “[...] cada indivíduo, em particular, aprende a tornar-se homem” (LEONTIÉV, 1997, p. 54), através da apropriação cultural. “Os homens não podem adquirir conhecimentos nem a faculdade de pensar senão assimilando o que já foi adquirido pelas gerações precedentes” (*Idem*, p.52-53). Sem participar desde a mais tenra idade da sociedade e dos fenômenos por ela engendrados, as crianças manter-se-iam no mesmo nível dos animais. Por esse motivo, formas de apropriação e assimilação do legado cultural humano que desvele suas múltiplas determinações são necessárias à formação humana.

O que caracteriza, sobretudo, a assimilação (ou apropriação) da cultura é, portanto, que ela cria no homem novas aptidões, novas funções intelectuais. Por esta forma é que ela difere fundamentalmente da aprendizagem animal. Enquanto esta última é o resultado de uma adaptação individual do comportamento da espécie a condições de existência mutáveis e completas, no homem, a assimilação é um processo de reprodução, nas aptidões do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas, da espécie humana (*Idem*, p.56).

Para Leontiev (1997, p.60) “o progresso é, portanto, impossível sem a transmissão ativa das aquisições da cultura humana às gerações novas, quer dizer, sem a educação”. Esta tarefa, de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados às novas gerações, fica a cargo dos mais experientes, atribuímos isso ao fato de os primeiros possuírem um maior acúmulo de experiências em atividades vitais aos homens, e também possuem maior aproximação com referências teórico-práticas da realidade concreta do que os últimos.

A necessidade de se transmitir a cultura elaborada para as gerações futuras pode ser evidenciada nos períodos históricos da humanidade expresso nas suas formações econômicas desde o comunismo primitivo até o modo de produção capitalista.

A educação é um campo da atividade humana e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo próprias ideias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas, correspondendo às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção, historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais. (LOMBARDI, 2009, p. 217).

Os seres humanos podem ser definidos pelas condições materiais as quais estão submetidos, eles são o que produzem e também o modo como produzem, estão dependentes das condições materiais as quais estão sujeitos. Segundo Marx (MARX, 2009, p.25) “Aquilo que eles são coincide, portanto com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção”. Por esse motivo, questionamos como produziam sua existência? E como estavam dispostas as funções que cada indivíduo executava no trabalho nos modos de produção primitivo, escravista, feudal e burguês? E mediante esta divisão de tarefas, como transmitiam a cultura aos indivíduos que compunham as classes sociais?

Para responder a estes questionamentos foi necessário perpassar pelos modos de produção para que entendêssemos a própria existência humana, assim como as relações entre os homens e com a natureza, nas mais variadas formas de organização social, nas quais também se expressam as elaborações

do pensamento científico nas teorias explicativas do ser humano genérico e da sua vida, fundamentadas numa orientação filosófica. Segundo Lombardi (2009, p.214) “[...] o modo de produção é, portanto, a categoria que expressa a própria materialidade ontológica da história dos homens”.

## 1.2 Os modos de produção e a educação

Assim como explicitamos a importância de discorrer acerca dos elementos ontológicos do ser social, onde constatamos que o trabalho é base fundante para a própria vida em sociedade, para compreender como o ser humano se desenvolveu e o que o levou a educar as gerações mais novas, também se fez necessário adentrar nos modos de produção anteriores ao capitalismo que são imprescindíveis a compreensão das condições materiais ofertadas às classes sociais e que refletiram na educação de cada período histórico. Portanto, os nexos e relações que articulam trabalho - modo de produção - educação nos permitiu compreender como se expressam nos trabalhos científicos (CONBRACE 2009, 2011 e 2013) pautados em teorias críticas da pedagogia e da educação física (PHC e ACS) que fazem parte de uma totalidade histórica.

Assim passaremos a tratar dos modos de organizar a vida procurando os nexos e relações entre as formações econômicas e suas determinações para Educação e Educação Física.

As **comunidades primitivas** possuíam em sua estrutura física uma comunidade pequena assentada na propriedade comunal e na divisão equalizada dos produtos do seu trabalho. Homens, mulheres e crianças gozavam dos mesmos direitos e deveres e, guardadas as devidas proporções físicas, todos tinham direito a sua parte na produção.

As crianças, aqui, vão ser educadas pelo próprio ambiente de trabalho e costumes da vida dos antigos primitivos. Podemos afirmar, neste sentido, que a educação destinada às crianças primitivas era uma instrução espontânea e integral. Espontânea porque o meio ensinava tudo, sem que fosse necessária a supervisão de um adulto e suas repreensões. Integral, pois, se aprendia tudo o que precisava para garantir sua existência no grupo social primitivo que fazia

parte. Este contexto coletivo da comunidade vai perdurar até quando surgem, pelas inevitáveis consequências da vida tribal, as classes sociais.

No comunismo primitivo o domínio sobre a natureza ainda era muito baixo, o modo como produziam, ainda reféns da natureza, não propiciava ócio aos que se estafavam diariamente no trabalho.

Com as rudimentares técnicas da época, o trabalho era de tal modo cansativo que o indivíduo que se dedicava ao cultivo da terra, por exemplo, não podia desempenhar, ao mesmo tempo, nenhuma das outras funções que a vida tribal exigia. Portanto, o aparecimento de um grupo de indivíduos libertos do trabalho material era uma consequência inevitável da ínfima produtividade da força humana de trabalho (PONCE, 2010, p.23).

Estes fatos levaram a uma divisão das funções no trabalho, figuravam os executores e os administradores. No processo de desenvolvimento da divisão do trabalho a família, e no avançar das questões organizativas sociais, a tribo, levando em conta as diferenças entre gêneros e idade, foram um fator natural da evolução da divisão do trabalho no período da propriedade tribal. O crescimento demográfico, as disputas tribais e o conseqüente domínio de uma tribo sobre a outra também foram fatos que influenciaram, mas, essa divisão por si só, não formou as classes como as conhecemos, foi preciso que outros fatores concorressem ao mesmo tempo. Segundo Ponce (2009, p.24):

As modificações introduzidas na técnica – especialmente a domesticação dos animais e o seu emprego na agricultura, como auxiliares do homem – aumentaram de tal modo o poder do trabalho humano que a comunidade, a partir desse momento, começou a produzir mais do que o necessário para o próprio sustento.

O aumento populacional exigiu novas técnicas de produção para atender as carências básicas de numerosos indivíduos, que levou ao intercâmbio de indivíduos diferentes entre si. O excedente produzido pelas tribos começa a ser trocado, e, este intercâmbio encerra o ciclo de comunidade das tribos primitivas. Desse modo, estabeleceram-se relações entre as mercadorias e os modos de produzir e, conseqüentemente, entre eles mesmos. O crescimento desta atividade comercial trouxe fortunas para determinados sujeitos das tribos. Os produtores se organizaram para produzir seu sustento e para comercializar o excedente produzido com as tribos vizinhas o que possibilitou o surgimento do ócio para determinados sujeitos:

[...] ócio fecundo, de consequências remotíssimas, que não só permitiu fabricar outros instrumentos de trabalho e buscar matérias-

primas, como também refletir a respeito dessas técnicas. Em outras palavras: criar os rudimentos mais grosseiros daquilo que posteriormente, viria a se chamar ciência, cultura, ideologias. (PONCE, 2009, p.25).

O grau de desenvolvimento das forças de produção de uma dada formação econômica é mensurado pelo grau de desenvolvimento da divisão do trabalho. Segundo Marx (1988, p.264):

Dentro de uma família, e com o desenvolvimento ulterior, dentro de uma tribo, origina-se uma divisão do trabalho que evolui naturalmente das diferenças de sexo e idade, portanto sobre uma base puramente fisiológica, que amplia seu material com a expansão da comunidade, com o crescimento da população e notadamente com o conflito entre as diversas tribos e a subjugação de uma tribo pela outra.

Essa confrontação entre a produção diversa das tribos irá gradativamente transformar esses produtos em mercadorias. Então, pela via do intercâmbio dos produtos de esferas diferentes e independentes de produção, logo mercadorias, irá fundar a divisão social do trabalho. Para Marx (1988, p.264):

[...] a divisão fisiológica do trabalho constitui ponto de partida, os órgãos particulares de um todo diretamente conexo desprendem-se uns dos outros, decompõem-se, para cujo processo de decomposição o intercâmbio de mercadorias com comunidades estranhas dá o impulso principal, e se autonomizam até o ponto em que a conexão entre os diferentes trabalhos é medida pelo intercâmbio dos produtos como mercadorias.

Este período das tribos primitivas é fundamental para entender a relação entre a instrução destinada aos indivíduos e a sociedade dividida em classes. No momento em que a propriedade coletiva foi substituída por uma propriedade privada assentada na escravidão e na imposição do poder, a educação deixa de ser um interesse coletivo e passa a ser um interesse distinto e aos poucos antagônicos. Neste sentido o processo educativo, antes único, passou por “[...] uma partição: a desigualdade econômica entre os “organizadores” - cada vez mais exploradores – e os “executores” – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas” (PONCE, 2009, p.26).

Quando os **gregos** entram no cenário da história só havia resquícios da comunidade primitiva. O matriarcado já havia sido substituído pelo patriarcado, a propriedade coletiva já teria sucumbido à propriedade privada e determinadas funções sociais já eram transmitidas por caráter hereditário. As forças

produtivas da época grega eram pouco desenvolvidas, o que não permitia avançar o mercado na direção de um grande comércio de excedentes de produtos, as técnicas de produção antigas eram da força corpórea humana auxiliada por alavancas, roletes e planos inclinados. As exigências de um comércio que, gradativamente crescia, impulsionaram inovações no campo dos negócios e dos transportes, como a cunhagem de moedas e as melhorias nos aparelhos de navegação, essas inovações propiciaram um processo de troca mais facilitado com a introdução das moedas, e, a possibilidade de velejar com as sofisticadas técnicas de navegação recém-elaboradas. Dentre as nações gregas que mais se destacaram na história explicitaremos Atenas e Esparta.

Os **espartanos** conquistaram muitos povos e na sua estrutura social havia mais escravos do que libertos, o que fez as autoridades a tomarem medidas educacionais, morais e religiosas.

Do ponto de vista da educação, a conduta das classes superiores se dirigia contra eles. Obrigados a viver entre uma população não inteiramente submetida e muito mais numerosa do que a sua, as classes superiores transformaram a sua organização social num acampamento militar e fizeram com que a sua educação estimulasse as virtudes guerreiras (PONCE, 2010, pp.40-41).

Na sociedade espartana o comércio e o trabalho agrícola estão aos cuidados dos escravos, conquistados em guerras ou por rendição e/ou submissão através do medo. As atividades da educação espartana, exclusiva aos cidadãos, serão preenchidas quase que inteiramente pela arte da guerra. Evidenciamos estas características na estrutura social de Esparta e sua educação de classes pautada nas atividades belatoras e no desenvolvimento das virtudes através do treinamento guerreiro com a ginástica e o manejo de armas:

Sociedade guerreira, formada à custa do trabalho do ilota e do comércio do perieco, Esparta se apropriava e vivia às expensas do trabalho alheio. Integralmente dedicado à sua função de dominador e de guerreiro, o espartano nobre não cultivava outro saber que não o das coisas das armas, e não só reservava para si esses conhecimentos, como castigava ferozmente, nas classes oprimidas, todo e qualquer intento de compartilhá-lo ou de apropriar-se dele. Mas, não contente com acentuar as diferenças de educação segundo as classes, o espartano ainda se esforçava por manter submissos e embrutecidos os escravos, por meio do terror e da embriaguez. Enquanto, por um lado, a educação reforçava o poder dos exploradores, frenava, pelo outro, as massas exploradas (PONCE, 2010, p.42).

Os gregos desprezavam as funções estafantes e laboriosas do trabalho por considerarem estas atividades indevidas aos cidadãos livres, isso valia tanto para Esparta como para **Atenas**. Os atenienses consideravam que as atividades do trabalho eram depreciativas da beleza do corpo e do pensamento. Na hierarquia social ateniense, o homem da classe dirigente, dominador e possuidor de terras e escravos, desprezava o trabalho e se afastava do processo de produção, deixando a cargo dos escravos. O ócio da classe dominante vai propiciar o desenvolvimento da teoria, que se expressará com os atenienses pela filosofia, arte e a literatura, denominadas de Música, pois, estavam envoltos aos auspícios das musas. Neste modelo social, para a manutenção dos cargos estatais nas mãos da elite, a disposição da educação ateniense oportunizava:

O filho do artesão, quando não continuava sendo um analfabeto (apesar da lei), apenas conseguia adquirir os mais elementares conhecimentos da leitura, escrita e cálculo. O filho do nobre, por outro lado, podia completar integralmente todo o programa de uma educação que compreendia todos os graus de ensino: escola elementar e palestra até os 14 anos, ginásio até os 16, efebria até os 18, cidadania, dos 20 aos 50, e vida dialógica, dos 50 até a morte (*Idem*, p.51).

Neste contexto social, uma nova classe emergente, os metecos, que cuidava do comércio e da navegação, acumulou riquezas e adquiriu o precioso ócio-digno, uma dádiva que se concebia apenas aos nobres. As mudanças influenciaram várias áreas da sociedade ateniense, entre elas a educação, religião, a política e a economia. Diante disso, a aristocracia ateniense reagiu adotando medidas violentas e leis rígidas que instituem culto obrigatório aos deuses e às leis que representavam a vontade dos deuses. O objetivo era frear o desenvolvimento da classe emergente, por isso o ensino de base em Atenas também sofreu modificações. O ensino livre nas instituições privadas passou a ser vigiado pelo Estado, sobretudo, para combater ideias subversivas no ensino aos jovens. Isto fica evidente em ideais pedagógicos bastante distintos entre os dominantes e os dominados que refletia o caráter classista da estrutura social ateniense.

Para o aristocrata Platão, a capacidade de pensar e de entrever as ideias eternas dependia de um sexto sentido que só uma exígua minoria – os mais seletos nobres – possuía. Para o artesão Sócrates, a capacidade de pensar era comum a todos, e bastava simplesmente dialogar com a destreza para ensinar os homens e a tirarem

conclusões: vigorosa afirmação do pensamento reflexivo perante o dogma intangível das idades anteriores (PONCE, 2010, p.54).

Outra nação que também obteve destaque na antiguidade foram os **romanos**. Na sociedade da Roma antiga a divisão do trabalho ainda não estava muito desenvolvida, pois, os donos das terras também participavam do processo de produção junto aos subordinados na agricultura. Por esse motivo a educação dos filhos do proprietário acontecia pelas atividades do trabalho desde a mais tenra idade aprendendo o necessário para manter-se na condição de proprietário. A riqueza romana vinha da terra e os jovens atribuíam à agricultura um papel relevante para que a nação prosperasse. Os privilégios bélicos que um nobre usufruía eram conseguidos pela posse de terras. Por isso é que “a agricultura, a guerra e a política constituíam o programa que um guerreiro nobre devia realizar” (PONCE, 2010, p.62).

As instruções aos jovens eram confiadas a um escravo sem formação específica, mas que ensinava os rudimentos das letras, dos números e da ciência. Do mesmo modo que na Grécia, onde, as classes dominantes cederam posições para outra classe que se formara, em Roma, as novas condições materiais e objetivas exigiram uma nova educação<sup>11</sup>. Esta classe exige uma educação diferente da ministrada até o momento, e, professores dos mais diversos níveis vão atuar na educação dos romanos.

As escolas públicas primárias foram uma criação dos comerciantes, dos industriais, dos *negotidores*; as escolas públicas superiores também foram uma exigência do poderio crescente dessas classes, um modo de assegurar melhor a direção política dos seus negócios (PONCE, 2010, p.72).

A profissão de professor, por considerada subalterna, não era incluída às profissões liberais, digna de homens livres, aqueles que ensinavam, principalmente na base da educação, eram escravos. Mas, ao se tratar de nível médio ou superior, os conteúdos seriam escolhidos para formar homens capazes de entender de política, negócios e disputas nos tribunais, por isso, a função da educação média e superior ficou a cargo dos *grammaticus* e dos *retores*. O ensino em Roma, exigido pela nova classe se difere das instruções naturais do trabalho com o cultivo da terra.

---

<sup>11</sup> Esta “nova educação” começa a se fazer presente em Roma a partir do século IV a.C.

Para cada nível de ensino em Roma era destinado um indivíduo que se diferia tanto de classe social quanto de nível intelectual. Por exercer uma função de assalariado a profissão de professor não era incluída às profissões liberais, digna de homens livres, por isso, aqueles que cuidavam das coisas do ensinar, principalmente na base da educação, eram escravos. Mas quando se tratava do ensino médio ou superior, as exigências eram maiores, pois os conteúdos seriam premeditadamente escolhidos para formar homens capazes de entender de política, para os negócios e para as disputas nos tribunais, esta função, da educação média e superior ficará, respectivamente, a cargo dos *grammaticus* e dos *retores*. Esta necessidade foi criada a partir das guerras, pois, elas propiciaram contato com outros povos e também o desenvolvimento do comércio. O ensino em Roma, exigido pela nova classe se difere das instruções naturais do trabalho com o cultivo.

Na antiguidade a escravidão é justificada pela necessidade da produção destinada ao consumo e para o excedente destinado ao comércio e indústria, esta prática enriquecia a classe dominante. Mas, o modo de produção baseado no escravismo se tornou insustentável a partir do momento em que o escravo traz mais gastos que riquezas. Dessa forma, enquanto no mundo antigo o trabalho é responsabilidade de colonos e escravos, na **era medieval** deram lugar ao servo<sup>12</sup> e ao vilão<sup>13</sup>.

A terra ainda representava uma riqueza fundamental, juntamente com as ferramentas e instrumentos de produção que pertencia aos senhores feudais. Para produzir em suas terras os senhores se valeram da servidão, que em comparação a escravidão trazia vantagens, uma vez que escravos oneram recursos e na servidão os servos mantem-se por si só, pois não restava outra alternativa de sobrevivência aos que não possuíam terra alguma.

Em uma sociedade baseada na servidão e na posse de terras uma instituição alcançou grande destaque, a igreja católica. “Em mãos de um clero disciplinado, os domínios da igreja foram se dilatando, e entre os muitos senhores em que o mundo antigo se desagregava, a Igreja se apresentou

---

<sup>12</sup>O servo estava a serviço total do seu senhor, e não podia, em momento algum, abandonar esse serviço (Ponce, 2010, p.85).

<sup>13</sup> Os vilões, descendentes dos antigos colonos romanos, eram livres ou francos. Não se vendiam, ofereciam-se. (Idem, p.84)

como um deles: possuidora de terras e guerreira, da mesma forma que todos os outros” (PONCE, 2010, p.88). E, por exercer grande influência ideológica nesta época a educação era ofertada pelas autoridades monásticas. Desse modo, as primeiras escolas no mundo medieval são os mosteiros divididos em duas categorias de ensino: uma destinada à instrução dos futuros sacerdotes, a escola para oblatas; e uma instrução exclusiva para a plebe, unicamente disponibilizada às massas. Estas escolas, longe de instruírem, somente ensinavam as coisas eclesásticas, as doutrinas e dogmas cristãos, para manter as massas dóceis e conformadas com sua posição social.

Dentro da estrutura da sociedade medieval os nobres cavaleiros, proprietários de terras, também eram os belatores que iriam se valer da guerra e dos saques, bem como da servidão de vilões e servos para manter sua posição privilegiada na sociedade feudal. Mas, a estrutura deste modelo social seria modificada, sobretudo porque uma classe surgiria. Esta determinada classe ocupava papéis secundários na escala social, seus integrantes eram domésticos e artesãos que viviam em miseráveis vilas, sob as mesmas regras sociais submetidas aos servos da gleba, nos referimos à classe burguesa.

As transformações que se seguiram no campo social e econômico, agitaram a estrutura feudal, e conseqüentemente, a educação. As escolas, antes monásticas, vão ser agora, também, catedrais e o ensino passa dos monges para o clero secular. Como vimos, as escolas monásticas tinham bem definido o seu ideal pedagógico, instruir para a devoção e aceitação das condições sociais vigentes e o ensino da cultura letrada era a menor das suas preocupações.

A educação superior, destinada aos filhos de famílias nobres ou ricas, era ministrada nos conventos, pois, nesse período, os mosteiros eram as únicas universidades da era medieval. Os métodos de ensino nos conventos de internato usavam métodos pedagógicos muito estranhos, a guisa de exemplo, vejamos um estudante que sempre estudou em latim, e lia as atividades sem nunca compreendê-la, quando finalmente teve posse a um livro em seu domínio percebeu que se podia compreender o que se lia. Adentrar a este nível de ensino exigia ao jovem que desejasse aprender as artes liberais, “adquirir passo a passo, em um processo semelhante, os graus de bacharel, de

licenciado e de doutor (PONCE, 2010, p.101). A universidade abriu caminhos à burguesia antes fechados, uma vez que permitiu a esta classe desfrutar de vantagens que eram exclusivas da nobreza e do clero. Assim, “[...] desde que ostentava orgulhosamente os signos da dignidade doutoral – a borla, o capelo, o anel e o livro -, ele já começava a ser encarado como um nobre tinha privilégios nos processos e precedência no passo” (*Idem*, p.102).

Neste sentido, o interesse intelectual, passou a ser buscado por filósofos e lógicos, e por essa razão ocorre uma disputa entre os nominalistas e os realistas no campo da ciência que velava a luta entre o feudalismo e a burguesia. Como classe interessada na educação a burguesia mais opulenta invadia as universidades e a pequena burguesia invadia as escolas primárias. O renascimento e a reforma protestante (século XV) foram movimentos no campo da cultura e da religiosidade que se opuseram ao domínio cultural e econômico da igreja. Esses fatos levaram a burguesia a um avanço na educação, fazendo a Igreja reagir com os meios que estavam ao seu alcance na luta contra as heresias. “A Igreja lançou a luta, como uma alcateia, as ordens de pregadores e os mendicantes; ferozes, os dominicanos; untuosos, os franciscanos, “Cães do Senhor”, os primeiros, a eles coube a triste glória de fundar a Inquisição” (PONCE, 2010, p.108).

O modo de produção feudal foi abalado pelas mudanças ocasionadas nas relações sociais e começou a dar sinais de cansaço. Os avanços tecnológicos como a pólvora e as armas de fogo, que requeriam recursos financeiros e indústrias, ambas estavam em poder dos burgueses. Estas inovações derrubaram castelos e com eles o sistema feudal de uma nobreza decadente herdeira de uma educação belatora inútil diante das novas armas. A força econômica, política, ideológica e armamentícia desmoronou uma sociedade pautada na propriedade da terra e na servidão apoiada pelas ideias eclesiásticas, o sistema feudal. Onde daria lugar a uma outra lógica para as relações entre os homens.

O homem feudal sucumbira. Os burgueses compraram suas terras; a pólvora derrubou seus castelos. Os navios apontavam agora as rotas de um continente remoto, mais inacessível do que as princesas de Trípoli, que só poderia ser conquistado pela indústria e o comércio (PONCE, 2010, p.112).

Até agora nos apoiamos nas elaborações de Aníbal Ponce (2010), sobre a educação e as lutas entre as classes, onde buscamos relacionar os condicionantes históricos das formações sociais expostas com o caráter classista da educação que ainda hoje, no século XXI, persiste. A instrução com fins educacionais era destinada apenas as elites, e quando disponibilizadas para as classes subalternas servia a fins de manutenção do *status quo* dominante e revestida do véu supersticioso da religião. Adentraremos agora na fase histórica onde a burguesia, mediante as determinações sociais e históricas que sucederam se consolida como classe hegemônica e, como verificado em outras formações econômicas, a classe dominante se valia dos meios que estiveram ao seu alcance para se perpetuarem na direção da sociedade, entre eles uma ferramenta ideológica será determinante para seus ideais, a educação.

### **1.3 O modo de produção burguês e suas determinações para a educação**

Continuando a transcorrer pelo percurso da história, foram necessários alguns séculos para que o modo de produção capitalista pudesse se efetivar plenamente no mundo como forma de produzir a existência. Alguns precedentes materiais no campo social, econômico e político foram disponibilizados à burguesia, neste tempo, para que ela pudesse dispor dos meios produtivos e dos meios intelectuais necessários a sua ascensão como classe hegemônica.

A busca pela instrução que lhe elevasse à condição de classe a se pôr de ombros com os nobres e o clero, consumiu anos de lutas travadas nos mais variados campos da vida prática, ao passo que, durante esse tempo, as condições elementares para a efetivação destas mudanças sociais foram desenvolvidas no interior do próprio processo histórico de transição de um dado modo de produção a um grau mais elevado de produção da existência.

Como discorremos antes, o homem que produzia para as elites na antiguidade era o escravo que tanto trazia riquezas como onerava recursos ao seu possuidor. O indivíduo que trabalhava na produção no feudalismo era o

servo que produzia sua vida e cedia o excedente ao possuidor de terras, Igreja e nobres.

No modo de produção burguês a tarefa de produzir para a classe dominante cabe ao trabalhador que está “livre”, porém, apenas para vender sua corporeidade ao possuidor de dinheiro em troca de um salário, que ao menos, garanta a sua sobrevivência.

Observemos algumas assertivas de Ponce (2010, p.137), sobre o processo histórico que levou a burguesia ascender como classe hegemônica:

As massas exploradas da Antiguidade e do Feudalismo apenas haviam trocado de senhor. Para que a burguesia conseguisse realizar o seu prodigioso desenvolvimento não eram suficientes o desenvolvimento do comércio e o alargamento quase mundial do mercado. Era preciso, além disso, que exércitos compactos de trabalhadores livres fossem recrutados para oferecer os seus braços à burguesia. Esse “trabalhador livre” surgiu na história nos fins do século XV e começos do século XVI. A ruína do mundo feudal libertava os servos, da mesma forma que a queda do mundo antigo havia emancipado os escravos. O empobrecimento dos senhores feudais obrigou-os a dissolver as suas hostes e a liquidar as suas cortes, ao mesmo tempo em que o enriquecimento da burguesia expulsou os pequenos proprietários das suas terras, para convertê-las em campos de criação. É verdade que em outras épocas, trabalhadores livres já tinham oferecido os seus braços no mercado de trabalho, na Grécia, em Roma e durante a Idade Média. Mas, antes do século XVI, o camponês que alugava seus braços temporariamente era também dono de uma pequena extensão de terra, capaz de sustenta-lo em casos extremos. O trabalho assalariado não passava, para ele, de uma ajuda, de uma ocupação subsidiária. Mas, a partir do século XVI, já o assalariado momentâneo havia-se convertido em assalariado permanente, até a morte. O seu único meio de subsistência era a força de seus braços.

Dentre os fatos históricos, sociais, políticos e ideológicos que propiciaram à ascensão burguesa como classe dominante, destacamos a figura do trabalhador totalmente disponível, ou seja, expropriado dos meios de produção de sua subsistência orgânica e de posse do único bem que lhes restou na sociedade capitalista, a força de trabalho, que o burguês pode comprá-la provisoriamente a um preço relativamente baixo em um vasto estoque contingencial de trabalhadores. Marx (1988, p.135), nos traz uma reflexão acerca dessas condições históricas propensas à compra e venda da força do trabalho dos homens:

Para extrair valor do consumo de uma mercadoria, nosso possuidor de dinheiro precisaria ter a sorte de descobrir dentro da esfera de circulação, no mercado, uma mercadoria cujo próprio valor de uso tivesse a característica peculiar de ser fonte de valor, portanto, cujo verdadeiro consumo fosse em si objetivação de trabalho, por

consequente, criação de valor. E o possuidor de dinheiro encontra no mercado tal mercadoria específica – a capacidade de trabalho ou a força de trabalho.

As próprias relações de produção estabelecidas entre os homens, constituídas pelas condições materiais dadas, vão condicionar os homens a se prestarem a esse negócio. A força de trabalho só figura como mercadoria à medida que o seu possuidor põe ela à oferta, à venda, oferece-a, mas, o faz por conta das condições miseráveis que lhes deixaram a sociedade burguesa, do contrário estaria fadado a desfalecer sem a reposição diária de suas necessidades básicas de sobrevivência. Marx (1988, p.137) completa essa ideia de disposição do trabalhador como mercadoria viva, expondo que:

Suas condições históricas de existência de modo algum estão presentes na circulação mercantil e monetária. Ele só surge onde o possuidor de meios de produção e de subsistência encontra o trabalhador livre como vendedor de sua força de trabalho no mercado, e esta é uma condição histórica que encerra uma história mundial. O capital anuncia, portanto, de antemão, uma época do processo de produção social.

No modo de produção capitalista, a riqueza figura como uma variedade imensa de mercadorias, impera a exploração do homem pelo homem levada às últimas consequências e, por meio da produção de ideias e valores, é legitimada como natural e/ou concebida. Segundo Marx (1988, p.244):

A produção capitalista começa, como vimos, de fato apenas onde um mesmo capital individual ocupa simultaneamente um número maior de trabalhadores, onde processo de trabalho, portanto, amplia sua extensão e fornece produtos numa escala quantitativamente maior que antes. A atividade de um número maior de trabalhadores, ao mesmo tempo, no mesmo lugar (ou se quiser, no mesmo campo de trabalho), para produzir a mesma espécie de mercadoria, sob o comando do mesmo capitalista, constitui histórica e conceitualmente o ponto de partida da produção capitalista.

Em cada momento específico e conjuntural das formações econômicas, as elites vão se tornar dominantes em relação às demais classes, no caso do capitalismo, levando a exploração a níveis nunca antes vistos. Como observa Lombardi (2009, p.290), apoiado no pensamento de Marx e Engels:

Tal como Engels, para Marx foram as transformações na produção, o desenvolvimento das forças produtivas e as consequentes transformações nas relações de produção, notadamente a introdução da máquina, que agravaram consideravelmente as condições de exploração dos trabalhadores, de modo particular para mulheres e crianças, na época uma força de trabalho dócil, abundantemente disponível e pouco exigente. Também para Marx, como a deterioração das condições de vida e trabalho do proletariado ocorria muito rápida e aceleradamente, colocando em risco o

desenvolvimento industrial, era preciso afastar o prognóstico de um possível esgotamento do exército de trabalhadores.

O capitalismo ostenta a burguesia como classe hegemônica e os valores por ela defendidos em sua fase revolucionária como humanidade e razão, vão dar lugar aos valores burgueses do direito constituído da propriedade privada dos meios produtivos e da exploração e mutilação alheia, em nome do lucro exacerbado com a venda de mercadorias em escala global.

Tão logo a burguesia conseguiu triunfar, pode-se ver que a “humanidade” e a “razão” que tanto havia lardeado não passavam da humanidade e da razão “burguesa”. Na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, a “propriedade” aparece imediatamente depois da “liberdade”, entre os direitos “naturais e imprescritíveis”. E se, por acaso, esse segundo artigo da Declaração poder-se-ia prestar a equívocos, aí está o último artigo para diminuir quaisquer dúvidas, afirmando que a propriedade é “um direito inviolável e sagrado”. Além disso, um decreto de 14 de junho de 1791 declarava que qualquer coligação operária constituía “um atentado à liberdade e à *Declaração dos Direitos do Homem*”, passível de ser punida mediante uma multa de quinhentas libras e a cassação, por um ano, dos direitos da cidadania ativa (PONCE, 2010, p.136).

A burguesia se valeu de “garantias” à propriedade pela via coercitiva do direito burguês, onde qualquer afronta a essas ideias outorgadas e disseminadas como naturalmente constituídas, significava afrontar as bases das ideias dominantes e concomitantemente, aqueles que pertencem a sua classe. Neste sentido, os trabalhadores ficam desprovidos dos meios de produção que se constituem uma propriedade privada<sup>14</sup>. Para MARX (*Idem*, p.253), o capitalismo:

[...] se apresenta, portanto, por um lado, como uma necessidade histórica para a transformação do processo de trabalho em um processo social, então, por outro lado, essa forma social do processo do trabalho apresenta-se como um método, empregado pelo capital, para mediante o aumento de sua força produtiva explorá-lo mais lucrativamente.

Fica a cargo dos trabalhadores o labor diário de garantir seu sustento e de sua família através do dispêndio de suas energias na produção de mercadorias que “[...] é um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza

---

<sup>14</sup> [...] a propriedade privada aparece como fundamento, como razão do trabalho exteriorizado, ela é antes uma consequência do mesmo, assim como também os deuses são, originalmente, não a causa, mas o efeito do erro do entendimento humano. Mais tarde esta relação se transforma em ação recíproca.

dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa”. (MARX, 1988, p.45)

O trabalho que produz mercadorias na sociedade capitalista não mais é um formador do ser humano, mas, uma atividade que vai ser estranha aos trabalhadores, no sentido de que este produz coisas e objetos que não mais satisfazem suas necessidades vitais. O trabalhador, inserido nesta lógica vai por à venda sua corporeidade, a força de trabalho<sup>15</sup>, em troca de um salário<sup>16</sup> que supra suas necessidades de sobrevivência. Esta dimensão do trabalho está pautada nos moldes mercantis do capitalismo, que reduz as pessoas à condição de acessórios das máquinas do processo de produção. Este é o trabalho assalariado. Estes fatos são socialmente condicionados pela sociedade burguesa e, portanto podemos falar que eles produzem uma alienação<sup>17</sup> no homem através do trabalho.

O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional – econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir, que quanto mais valores cria, mais sem – valor e indigno ele se torna; quanto melhor formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, 1982, p.460).

Para garantir a sua subsistência o trabalhador fica sujeito às condições do trabalho alienado. O homem agora produz sob as leis do livre comércio, únicas respeitadas pelos burgueses. O labor de sua atividade o embrutece de tal forma que, o trabalhador só se sentirá verdadeiramente liberto em suas funções mais animais. “O homem (trabalhador) só se sente como (ser) livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos, etc. e em suas funções humanas só [se sente] como

---

<sup>15</sup> Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie (MARX, 1988, p. 135).

<sup>16</sup> Salário é uma consequência imediata do trabalho estranhado, e o trabalho estranhado é a causa imediata da propriedade privada. Consequentemente, com um dos lados tem também de ruir o outro (MARX, 1982, p.469).

<sup>17</sup> No sentido que é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade (BOTTOMORE, 2001, p.05).

animal. O animal se torna humano e o humano, animal” (MARX, 1982, pp.461-462).

Este embrutecimento dos indivíduos interessa profundamente a uma classe, que pretende se manter hegemônica na direção da sociedade, e desse modo, se vale de todos os artifícios para deixar as massas populares em um “sonambulismo” constante. Portanto, a aceitação naturalizada da burguesia como classe dirigente da sociedade passa pela inculcação dos ideais de docilidade e conformismo que precisam ser transmitidas às demais classes.

Uma dessas formas é a educação em “doses homeopáticas”. Pois, para produzir, os trabalhadores precisam de instrução, mas, somente o necessário para fazer parte do processo de produtivo e garantir sua sobrevivência. O processo do trabalho, como está configurado no modo de produção capitalista, irá afetar profundamente a educação dos homens, pois como vimos, a divisão social do trabalho vai propiciar uma formação fragmentada aos seres humanos.

O modo de produção capitalista ostenta uma sociedade fracionada em classes e a persistência da divisão social do trabalho. Neste sentido, o acesso ao legado cultural humano, tanto material quanto intelectual, não é no mesmo nível entre as classes, isto abre um abismo intelectual entre a elite dominante e a classe trabalhadora. Segundo Leontiev (1997, p.62), exatamente por existirem diferenças entre as aproximações com a cultura que:

[...] a unidade da espécie humana parece não existir, o que não provém, naturalmente, da cor da pele, da forma dos olhos e doutros traços puramente exteriores, mas das grandes diferenças que existem nas condições e modos de vida, da riqueza da atividade material e mental dos homens e do nível de desenvolvimento das suas forças e aptidões intelectuais.

As diferenças acentuadas nas condições de vida de duas classes distintas se refletem significativamente no desenvolvimento humano de uma dada sociedade e na educação de seu povo.

Mas esta desigualdade não se apoia nas diferenças biológicas naturais, antes é criada pela desigualdade de classe e pela adversidade consecutiva dos contatos que ligam os homens às aquisições que se compõem o conjunto das forças e das aptidões da natureza humana. (LEONTIÉV, 1997, p.63).

As consequências desta divisão de classes também afetou profundamente a vida cotidiana das comunidades camponesas, uma vez que os meios da produção de sustentação ou subsistência das comunidades que

residiam no campo foram substituídos e/ou subtraídos pela possibilidade de venderem suas forças motrizes do corpo, único bem que lhes deixou a burguesia, nos grandes centros urbanos que se formavam na Europa do século XVIII.

O desenvolvimento das forças produtivas impulsionou esta separação entre o campo e a cidade, provocou a separação entre trabalho industrial e comercial do trabalho agrícola. Posteriormente, com o seu desenvolvimento, o trabalho comercial e industrial também serão separados. Segundo Marx (1988, p.265), “a base de toda divisão do trabalho desenvolvida e mediada pelo intercâmbio de mercadorias é a separação entre a cidade e campo. Pode-se dizer que toda a história econômica da sociedade resume-se no movimento dessa antítese”.

A divisão do trabalho só figura verdadeiramente como divisão a partir da dicotomia: trabalho intelectual - trabalho manual. As consequências desta ruptura nas funções sociais vão refletir significativamente nas instruções intencionalmente direcionadas às duas classes distintas, burguesia e proletariado. Tal divisão social do trabalho abriu um enorme abismo entre aqueles que pensam, elite intelectual, e aqueles que executam, classe trabalhadora, privilegiando uma classe em detrimento de outra.

A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem; e como esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral. São essencialmente as do trabalhador manual, operário, e as do intelectual [...]. (MANACORDA, 2009, p.76).

Cada fase de desenvolvimento da divisão do trabalho corresponde às formas de propriedade diferentes, do mesmo modo, estas fases determinam as relações entre os seres humanos interligados aos materiais de produção, aos instrumentos de trabalho e aos produtos elaborados pela humanidade, frutos do seu trabalho. Desse modo, a primeira forma de propriedade é a propriedade tribal<sup>18</sup>; a segunda corresponde à propriedade comunal<sup>19</sup>; a terceira, a propriedade correspondente aos tempos medievais é a propriedade feudal<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> Esta corresponde à fase não desenvolvida da produção em que o povo se alimenta da caça e da pesca, da criação de gado ou, quando muito, da agricultura (MARX, 2009, p.26).

Cada dado momento histórico vivido pelos homens no processo contínuo de transformar a natureza e produzir segundo suas necessidades vitais expressam ideias, representações, a consciência. Para Marx (2009, p.30) a “[...] produção de ideais, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real”. Somente os seres humanos produzem essas representações, essas ideias, “[...] mas os homens reais, os homens que realizam, tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelas relações que a estas corresponde até as suas formações mais avançadas” (MARX, 2009, p.31).

Assim, a partir dessas representações temos uma noção de consciência, que se configura como “[...] o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real de vida” (*Idem*). O modo de vida, o meio e a forma como produzem, os instrumentos que utiliza para realizar suas tarefas diárias, as condições objetivas possibilitadas aos indivíduos vão ser determinantes para a noção de consciência dos homens. Portanto, “não é a consciência que determina a vida é a vida que determina a consciência” (MARX, 2009, p.32). A consciência não é algo dado ou concebido, mas, um produto social pertinente às relações que os homens estabelecem uns com os outros no processo produtivo. E, enquanto existirem os homens guiando os rumos da sociedade, a consciência continuará a ser um produto socialmente determinado.

O grau de consciência dos indivíduos que vivem sob a tutela de uma sociedade pautada na divisão das classes e do trabalho, permite apenas à aceitação dos papéis destinados aos indivíduos de cada classe, vista como natural e não como socialmente determinada. Desse modo, os papéis sociais ocupados pelos indivíduos no processo produtivo serão naturalmente determinados mediante as regras dessa divisão social do trabalho. Assim, no momento em que passa a ocorrer a distribuição do trabalho, “[...] cada homem tem seu círculo de atividade determinado e exclusivo que lhe é imposto e do qual não pode sair; será caçador, pescador ou pastor ou crítico, e terá de

---

<sup>19</sup> [...] estatal antiga, a qual resulta nomeadamente da união de várias tribos que forma uma cidade por meio de acordo ou conquista. (*Idem*).

<sup>20</sup> [...] ou de Estados ou ordens sócias. Se a antiguidade partiu da cidade e da pequena área, a Idade Média partiu do campo (*Idem*).

continuar a sê-lo se não quiser perder os meios de subsistência” (MARX, 2009, p.49).

Por esse motivo, dividindo o homem, o trabalho e a instrução destinada a eles, nega-se as conquistas materiais e culturais produzidas e acumuladas historicamente pela humanidade. Dessa forma, fica à parcela marginalizada da população, a imensa maioria da humanidade, destinada a digladiar pelas sobras desta produção. As condições de sobrevivência sub-humanas, sejam das necessidades do estômago ou da fantasia, põe os trabalhadores em posição de desvantagem no processo produtivo, levando-os somente a desenvolver unilateralmente habilidades mínimas necessárias ao seu ofício dentro da produção.

A divisão cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto, o da onilateralidade (obviamente muito menos frequente, dado que essa não é ainda coisa deste mundo), reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa (*Idem*, p.78).

A atividade vital humana, o trabalho, que lhe é própria enquanto ser genérico que faz parte de um grupo social, “[...] se encontra dividida e dominada pela espontaneidade, pela naturalidade e pela causalidade, todo homem subsumido pela divisão do trabalho aparece unilateral e incompleto” (MANACORDA, 2007, p.60). Esta divisão do trabalho se apresenta como divisão entre aqueles que pensam e aqueles que executam, entre trabalho manual e intelectual, espiritual e material e desse modo permite que labor e prazer, produção e consumo sejam relegados a grupos socialmente distintos.

Desse modo, a divisão social do trabalho no modo de produção capitalista, promove a unilateralidade tanto aos trabalhadores quanto aos burgueses, pois “[...] capitalistas e trabalhadores são, uns e outros, subsumidos pela classe, membros de uma classe e não-indivíduos” (MANACORDA, 2007, p.80). Esta divisão social do trabalho degenera e mutila os homens tornando-os servos do capital produzindo assim o homem unilateral.

Dessa condição histórica do trabalho alienado – no qual a atividade humana, rebaixada de fim a meio, de automanifestação a uma atividade completamente estranha a si mesma, nega o próprio homem – que decorre uma situação de “imoralidade monstruosidade, hilotismo dos operários e dos capitalistas”, pois o que em um é a atividade alienada, é estado de alienação no outro, e uma potência desumana domina a ambos. Eis ai o homem unilateral (MANACORDA, 2007, p.42).

Por parte da elite dominante não havia preocupações com uma formação humana que se distanciasse da unilateralidade, longe disso, os senhores do capital só estavam preocupados com as altas taxas de lucros do confronto independente de suas mercadorias, que segundo suas regras mercantis e depreciativas da classe trabalhadora não entendem outra autoridade senão a da concorrência, fato que fez Marx (1988, p.267) compará-los aos animais na selva. Segundo ele, “do mesmo modo que no reino animal o *bellum omnium contra omnes*<sup>21</sup> preserva mais ou menos as condições de existência de todas as espécies”.

Desse modo, as relações de produção capitalistas coisificam os seres humanos a tal ponto que podemos comparar esse fato ao exemplo dado por Marx (1988, p.270) acerca da manufatura, afirmando que este ramo da produção aleija o trabalhador de tal forma que o converte em anomalia. “Assim como nos Estados de La Plata abate-se um animal inteiro apenas para tirar-lhe a pele ou o sebo” (*Idem*). Este é o modo como os burgueses enxergam os trabalhadores, meros vendedores de sua força de trabalho, como a visão reducionista dos trabalhadores por Adam Smith (s/d *apud* Marx 1988, p. 271):

A inteligência da maior parte dos homens, diz A. Smith, ‘desenvolve-se necessariamente a partir e por meio de suas ocupações diárias. Um homem que despende toda a sua vida na execução de algumas operações simples [...] não tem nenhuma oportunidade de exercitar sua inteligência, [...] Ele torna-se geralmente tão estúpido e ignorante quanto é possível a uma criatura humana’.

Mediante esta visão determinista e fragmentada do homem, os indivíduos são simplesmente tomados por seres necessários ao processo produtivo, onde enfileiram-se aos milhares de centenas no exército de reserva do capitalismo. Entretanto, são negligenciadas do ponto de vista de uma das condições de sua humanização, ou seja, adquirir conhecimentos que lhes eleve o padrão cultural, Smith (s/d *apud* Marx, 1988, p.271) completa sua ideia e visão das massas populares:

A uniformidade de sua vida estacionária corrompe naturalmente também a coragem de sua mente. [...] Ela destrói mesmo a energia de seu corpo e o incapacita a empregar suas forças com vigor e perseverança, a não ser na operação parcial para a qual foi adestrado. Sua habilidade em seu ofício particular parece assim ter sido adquirida à custa de suas virtudes intelectuais, sociais e

---

<sup>21</sup> A guerra de todos contra todos. (MARX, 1986, p.267).

guerreiras. Mas, em toda sociedade industrial e civilizada, esse é o estado no qual necessariamente tem de cair o pobre que trabalha (*the labouring poor*), isto é, a grande massa do povo. Adam Smith reconhecia o ensino popular pelo estado, embora em doses prudentemente homeopáticas.

Apesar de ostentarem essa noção acerca da instrução aos trabalhadores a burguesia reconhecia que para a produção de mercadorias em melhores e maiores quantidades era exigida aos indivíduos qualificação. Assim, sob as condições e as relações de produção burguesas apareceram diferentes tipos de trabalhadores, um capaz de realizar tarefas mais grosseiras e braçais, trabalhadores especializados, encarregados de funções que se exige um grau de cultura mais elevado, e uma classe de trabalhadores altamente especializados, onde o grau de aproximação com a cultura se distancia dos demais trabalhadores significativamente. Para Lombardi (2009, p.251) essa divisão entre trabalhadores irá condicionar também:

[...] a divisão na aprendizagem e no sistema educacional (ou formativo) em diferentes níveis, visando formar as gerações de trabalhadores necessários ao trabalho fabril e nos diferentes setores da economia. Numa sociedade com classes e frações de classes diferenciadas, também a educação era (é) adequada a essa estrutura e organização econômica e social, com tantas e quantas educações quantas classes a que se destinam.

As ideias expostas possuem uma visão reducionista dos seres humanos, assim como tendem a unilateralidade produzida sob as circunstâncias sociais da divisão do trabalho alienado. Esta ideia confronta-se com outra proposta de formação humana, a noção de homem omnilateral que se configura como [...] “o desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (*Idem*, p.87). No entanto, para que esta possibilidade, da omnilateralidade, seja efetivada na vida prática dos homens como uma realidade, a divisão do trabalho, tal como figura na sociedade capitalista, bem como o trabalho alienado deverão deixar de existir, o que tende a um outro patamar de sociabilidade. Este seria um novo modo de organizar a vida e de produzir e dividir de forma equalizada a produção humana nas suas múltiplas determinações, seja resultado da produção material ou espiritual. Este modo de produção é o socialismo, no qual a educação ocupa um papel relevante na elevação cultural das massas.

#### 1.4 A escola pública no contexto industrial do século XIX

Diante do contexto social que se desenvolve com o modo de produção capitalista, caracterizamos o século XIX como marcado por uma forte oposição entre duas classes antagônicas da sociedade capitalista, a burguesia e o proletariado, e esta disputa se estendeu às diversas dimensões da vida social, pois elas se expressam na organização da economia, da própria sociedade, da política e das questões ideológicas. Foi neste mesmo século, que:

[...] foram redefinidos os objetivos e os instrumentos da pedagogia. A educação assumiu os contornos dos embates políticos de então e, por volta de meados desse século, dois projetos antitéticos passaram a se contrapor - o burguês e o proletário, correspondendo a dois modelos ideológica e epistemologicamente contrapostos e inspirados, respectivamente, no positivismo e no socialismo (CAMBI, 1999, p. 465 *apud* LOMBARDI, 2009, p.210).

Trata-se de visões educacionais diferentes, com intencionalidades e bases teóricas distintas e, e que entram em conflito, diante das contradições que emergem neste mesmo modelo de sociedade. Para Lombardi (2009, p.210) são “[...] duas concepções que interpretam a oposição de classe da sociedade capitalista e que articulam dois diferentes e opostos universos de valores e de organização social, inclusive no âmbito educacional”.

Olhando para a história da humanidade, em qualquer formação econômica esta premissa se repete, a educação ocupa um papel fundamental na sociedade, fosse para manter, reformar ou revolucionar a ordem social. Nesse sentido, no modo de produção, está expressa a luta travada entre as classes, muitas vezes clara ou velada, nos mais variados campos da vida prática, inclusive ideológico, onde a educação ocupa um lugar de destaque para a inculcação das ideias professadas como verdades absolutas de determinadas classes sociais. Estas relações entre os indivíduos e a natureza na atividade humana trabalho, submetidas às leis do capitalismo, definiram as condições e determinações para a instrução dos homens.

A produção nos moldes do capital enriquece a burguesia, ao passo que empobrece, tanto material como espiritualmente, os trabalhadores. E, é por

meio da educação, por meio da escola pública<sup>22</sup> e das ideais que lá são disseminadas, que o lugar de cada classe na escala hierárquica social será naturalizado e aceito de bom grado. Observemos o que diz Manacorda (2007, p.119) acerca desta instituição onde, presume-se, deve transmitir às novas gerações o legado cultural humano.

A escola – mas é óbvio que o emprego desta palavra é anacrônico quando aplicado à épocas mais antigas e sobrepõe novos sentidos para instituições marcadamente diferentes das que modernamente recebem esse nome – enquanto estrutura específica de formação de um determinado tipo de “homem dividido”, nasce historicamente no interior das classes possuidoras, como estrutura destinada exclusivamente à sua formação; não existe para as demais classes. Apenas as classes possuidoras têm essa instituição específica que chamamos escola e que – como veremos – apenas há pouco tempo, ou seja, aproximadamente a partir do início da Revolução Industrial, começa a tornar-se, em perspectiva, uma coisa de toda a sociedade.

Nesta lógica, somente uma classe, verdadeiramente, recebe o ensino institucional, no sentido de as gerações novas terem o acesso aos saberes da ciência em um lugar específico para este fim. Mas, no modo de produção capitalista os homens deveriam ser produtivos, competitivos, e dessa maneira maximizar os lucros da elite. Os fins pedagógicos eram de formar cidadãos felizes e úteis ao sistema de produção capitalista e, as escolas foram erguidas e divididas em duas modalidades, uma para as elites e outra para os trabalhadores. Às classes subalternas, onde a sua instrução não carecerá de lições para lidar com as coisas da mente, deverá ocupar grande parte de seu tempo em habilidades manuais que serão necessárias a sua concebida função social. Para os filhos de famílias abastadas, a educação deve propiciar tanto uma educação mais precoce, como mais consistente, uma vez que estes predestinados homens ocuparão cargos de chefia dentro do processo produtivo.

Estas premissas pedagógicas podem ser entendidas no pensamento de um intelectual seguidor de Rousseau e que distinguia a instrução em escolas para os pobres e escolas para ricos que de fato seriam os cidadãos do mundo, falamos de Basedow (1723-1790). Nas próprias palavras do pedagogo “[...]”

---

<sup>22</sup> [...] somente no século XVIII surgiu a proposta de uma “educação pública estatal” sob o influxo do iluminismo, do combate contra às ideias religiosas prevaleceu uma visão laica do mundo de mundo que culminou na Revolução Francesa, firmando-se a bandeira da escola pública universal, gratuita, obrigatória e leiga, tendo o Estado o dever como mantenedor do sistema nacional de educação (LOMBARDI, 2009, p.298).

felizmente as crianças plebeias necessitavam de menos instrução do que as outras, e devem dedicar metade de seu tempo aos trabalhos manuais (BASEDOW, S/D, pp.51-140 *apud* PONCE 2010, p.139). Filangieri também corroborava com as ideias de Basedow, para ele a educação pública deve ser universalizada, mas que cada indivíduo a receba de acordo com as circunstâncias de seu destino (FILANGIERI, S/D, *apud* PONCE, 2010, p.140). Ainda completa a ideia “[...] para ser universal, a educação pública deve ser tal que todas as classes, todas as ordens do Estado dela participem, mas não uma educação em que todas as classes tenham a mesma parte” (*idem*).

Mas as ideias de instrução pública da burguesia não vão ser influenciadas apenas por Basedow e Filangieri, entre outros vale destacar dois que foram fundamentais para a consolidação da escola pública burguesa, trata-se de Condorcet e Pestalozzi. Para o primeiro cabia ao Estado o papel de controlar e instruir, e não ensinar, uma vez que ficava a cargo dos religiosos o ensino das questões morais e filosóficas. Para Condorcet<sup>23</sup> (S/D) *apud* Ponce (2010, p.142) “[...] a instrução pública deve assegurar a todos o mínimo de cultura, de tal modo que não deixe passar despercebido qualquer talento, e possa-lhe oferecer todos os recursos que até agora só estavam ao alcance dos ricos”.

A gratuidade da escola, que só será realmente consolidada anos mais tarde, foi inegavelmente um avanço, mas em tempos de exploração exacerbada da classe trabalhadora, como fora com a introdução das máquinas no processo produtivo, mulheres e crianças serão introduzidas neste processo e a oferta da escola gratuita não contemplará as crianças pobres que ocupam seu tempo nas fábricas desde os cinco anos de idade, ficando essa modalidade de escola restrita aos filhos da classe burguesa que pelo contrário, entram na escola desde a mais tenra idade.

Segundo Lombardi (2009, p.222), a escolarização voltada às crianças das camadas populares da sociedade industrial do século XIX é fruto de uma “[...] exigência legal ou como dimensão resultante das péssimas condições de vida dos assalariados; de qualquer modo, é o resultado das lutas dos próprios

---

<sup>23</sup> O famoso plano de Condorcet – *Rapport* – lido na assembleia legislativa nos dias 20 e 21 de abril de 1792, reflete de modo tão exato as ideias hipócritas da burguesia (PONCE, 2010, p.141).

trabalhadores e não uma necessidade decorrente das transformações técnicas e sociais da produção”.

A conquista do ensino às crianças pobres não garantiu a sua qualidade, pois, até mesmo Condorcet, como um dos fundadores da escola pública controlada e financiada pelo Estado, reconheceu que a gratuidade aqui pouco importava, e diante disso, irá propor a oferta de bolsas e pensões de estudos para crianças e jovens de classes inferiores frequentarem essas escolas. Assim, “nas próprias origens da escola burguesa, gratuita e popular, um dos seus fundadores mais ilustres reconhecia que não se tratava de uma escola destinada às massas” (PONCE, 2010, p.144).

Seguindo a mesma noção de fundação do ensino gratuito, para instruir as classes para que cada uma ocupe o seu lugar natural no processo produtivo, outro intelectual terá grande relevância, falamos de Pestalozzi (1746-1827), responsável por introduzir à época uma nova técnica pedagógica. Não se nega que este homem tinha interesses no bem-estar das pessoas camponesas, inclusive de sua educação, o que o aproximava desta classe. Mas, concomitantemente, Pestalozzi também dedicou grande parte de sua vida educando as crianças das elites. Em suas atividades como homem da classe dominante se enveredou pelo caminho da indústria, mais especificamente a fiação de algodão, onde empregava crianças pobres, desse modo fazendo “caridade”, e de um outro colhendo os frutos da produção do trabalho fabril. Vejamos o que observa Ponce (2010, p.145) sobre este homem.

O camponês conservador e tímido que existia em Pestalozzi não queria nada com mudanças e revoltas. Mais pomposo do que Rousseau, e mais declamador, Pestalozzi gostava de falar também em escolas de homens. Mas admitia que existiam tantos homens e tantas educações quanto classes e como a ordem social havia sido criada por Deus, o filho do aldeão deve ser aldeão, e o filho do comerciante, comerciante (*Idem*, pp.144-145).

Diante disso, podemos perceber que para Pestalozzi, que tanto dispunha preocupações com a sorte camponesa, a bondosa e mansa educação defendida por ele tinha claras intenções de “educar os pobres para que aceitassem de bom grado a sua pobreza” (*Idem*, p. 146). Segundo esta lógica, isto era necessário, pois, uma vez que *la bonne campagne*<sup>24</sup>, havia ascendido como classe dirigente, agora era preciso impedir o acesso à educação aos

---

<sup>24</sup> “gente de bem”.

dominados. Mas, este novo processo produtivo exige que o trabalhador obtenha instrução para operar as sofisticadas máquinas na produção, e desse modo, a burguesia não poderia negar ao povo instrução. Para manejar esses instrumentos de produção se requeria ao menos saber ler e escrever, pois, “[...] o trabalhador assalariado já não poderá satisfazer o seu patrão se não dispuser ao menos de uma educação” (PONCE, 2010, p.148).

São as próprias necessidades no campo da produção que impulsionaram avanços tecnológicos oriundos da ciência para serem utilizados em prol de uma produção de mercadorias em escalas gigantescas, e, estas conquistas científicas, fruto da união ciência e trabalho, também vão refletir no campo pedagógico, pois, a classe dominante do século XIX<sup>25</sup> destinou “[...] uma educação primária para as massas, uma educação superior para os técnicos, eis o que, em essência a burguesia exigia no campo da educação” (PONCE, 2010, p.149). Mas, este tipo de educação não atingirá seus filhos, pois a estes foi reservado um ensino livresco e bastante descolado da vida real. Assim, enquanto os filhos de classes subalternas se deparam com uma instrução voltada para o trabalho e a produção, a educação dos jovens burgueses, pelo contrário segue a lógica do “ócio digno”. Este modelo de ensino a que fazemos menção é o ensino médio destinado aos filhos das elites.

O caminho que leva às universidades e, por isso mesmo, às altas posições governamentais impõe um tipo de instrução tão distante do trabalho produtivo que apenas se diferencia da que ministravam os jesuítas nos tempos do Rei Sol, uma instrução tão inacessível às grandes massas que só podem beneficiar-se dela aqueles que absolutamente não tem de se incomodar com o seu próprio sustento (*Idem*, p.152).

Longe de receber uma educação que lhe propicie um ócio digno, as classes laboriosas precisam ser educadas, pois, diferente do escravo ou do servo, que em cada modo de produção específico executa funções muito simples, o trabalhador precisa, diante da especificidade do seu trabalho, de instrução, de educação. A produção capitalista exige que seja socializado aos

---

<sup>25</sup> Segundo Lombardi (2009, p.298) [...] o século XIX é que foi efetivamente o século da “educação pública nacional”, pois foi nesse século que se constituíram (ou se consolidaram) a maioria dos Estados Nacionais. Num mundo marcado por mundo por conflitos latentes e manifestos entre países, era necessário criar uma consciência nacional que sustentasse a unidade e a mobilização interna face às ameaças externas. Foi com esse objetivo que deu-se a organização de sistemas nacionais de educação, que começaram a se efetivar no final desse século.

trabalhadores algumas técnicas de produção que lhe permita participar do processo produtivo, pois, sem o mínimo de instrução não poderia desempenhar suas funções. Mas, eis que surge uma contradição neste contexto, ao tempo que precisa educar os trabalhadores a burguesia teme que estes mesmos trabalhadores, ao ter acesso à educação, se volte contra ela. Esta contradição refletida no campo pedagógico foi solucionada com um ensino destinado às massas populares em doses prudentes.

O local destinado a inculcação das ideias dominantes é a escola laica, que nasce da luta entre o liberalismo burguês que não queria a Igreja e apoderando de seus negócios, contra a própria Igreja que instruía às massas para a aceitação mediante a mistificação e as superstições que lhe eram peculiares. Entretanto, como nos mostra a história, as elites não conseguiram ofertar às classes subalternas nem o mínimo de instrução necessário à produção. Pois, “[...] a pouca e deficiente aprendizagem possibilitada pelas escolas, era relacionada à precária formação dos professores, que não possuíam os conhecimentos minimamente rudimentares para o exercício da função” (LOMBARDI, 2009, p.302).

A educação ofertada aos filhos dos trabalhadores pelos burgueses se mostrava insuficiente e ineficiente, visto às condições objetivas na qual estava inserida essa oferta com professores sem formação intelectual e moral, locais inadequados e a indisponibilidade das crianças em frequentar a escola, pois ainda estavam ligadas ao trabalho fabril. Pode-se confirmar essas características da escola ofertada pela burguesia às gerações novas dos trabalhadores segundo o que relata Lombardi (2009, p.247), onde:

[...] a ignorância dos mestres-escola, a incapacidade destes para lecionar, a baixa remuneração que recebiam, as precárias condições das instalações, o mobiliário precário e a carência de livros e material didático; o efeito deprimente das “escolas” que não passavam de lugares com atmosfera fechada e fétida.

As condições adversas aqui expressas, de uma escola gratuita ofertada às crianças e jovens pertencentes às camadas inferiores da população, foram acompanhadas de inevitáveis consequências nos campos social, produtivo e na própria vida, onde estes fenômenos atingiram tanto a classe dos trabalhadores quanto a elite burguesa, mas, guardadas as devidas proporções

das condições objetivas de vida de cada classe e, que caracterizou o século XIX:

E enquanto a burguesia mais desesperadamente aperfeiçoava as técnicas de produção, numa conquista raivosa de riqueza e de novos mercados, durante todo o século XIX, mais o proletariado ia-se convertendo num simples acessório das máquinas. No entanto, a máquina ao reunir ao seu serviço enormes massas de operários, não só despertou neles os primeiros albos de sua consciência de classe, como criou as condições objetivas que tornaram necessárias a sua libertação (PONCE, 2010, p.166).

Diante das condições que se formaram, mediante a produção automatizada que presume a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, a educação vai ser para a burguesia uma ferramenta ideológica e política de fundamental importância para a continuidade da produção de mercadorias em escalas astronômicas e por esse motivo ela enfatiza a necessidade de se educar profissionalmente os trabalhadores.

No plano educacional essa contradição se expressa pela exigência burguesa de ampliação da educação profissional dos trabalhadores, pois quando “não há necessidade de qualquer formação”, em decorrência da simplificação do trabalho (DANGEVILLE, 1978, p.74 *apud* LOMBARDI, 2010, p.253). Esta educação, que fora disseminada como elementar a produção de mercadorias, esconde o caráter ideológico velado nas intenções em disseminar as ideias acerca de moralidade e princípios burgueses, pois, tal educação profissional não influencia as condições de vida dos trabalhadores, que diante desta formação profissional não recebem melhoria alguma nos seus honorários.

A ampliação da escolaridade, realizada através de um ensino cada vez mais especializado, centrado em minúsculos campos, mesmo que aparentemente politécnico, não amplia o saber do trabalhador, mas contribui ainda mais para tornar seu saber fragmentado, ampliando a subordinação do trabalho ao capital, ao mesmo tempo em que reforça a ideologização burguesa, pela qual o próprio trabalho acaba sendo culpabilizado por sua trágica situação (LOMBARDI, 2009, p.254).

As inquietações no plano educacional burguês iam além do aumento da escolaridade dos trabalhadores através da educação profissional, que traria aumento na produção e a inculcação burguesas de seus ideais, a instrução primária também estava no rol de suas preocupações. Esta instrução era condição obrigatória para o trabalho de crianças nas fábricas, mas, as

péssimas condições oferecidas na instrução elementar destas crianças, vai tornar essa modalidade de ensino apenas um requisito a ser cumprido pelo possuidor de dinheiro, para que ele possa dispor da força de trabalho de crianças, mulheres e homens pobres. “Para além da obrigatoriedade legal, que como já registrado anteriormente, resultava na construção de uma ineficiente organização escolar, com péssimas instalações, com precário mobiliário e com mestres até mesmo analfabetos” (LOMBARDI, 2009, p.258).

Estes fatos decorrentes do plano educacional burguês para as classes subalternas refletem as condições de desenvolvimento de um dado modo de produção e, sobre esta base produtiva, sob as próprias determinações do desenvolvimento do capital se formaram os alicerces de uma educação que unia instrução, ginástica e trabalho. Segundo as observações realizadas por Lombardi (*Idem*), apoiado no pensamento de Marx, “[...] contraditoriamente, foram as próprias condições de desenvolvimento do capitalismo que demonstraram a possibilidade e a importância de conjugar a instrução, ginástica com trabalho manual – isto é, o trabalho manual, com a educação e a ginástica”.

Ainda discorrendo com as considerações de Lombardi acerca da análise de Marx sobre educação, onde ele “[...] tomou depoimentos de mestres-escola contidos nos relatórios dos inspetores de fábrica, mostrando que as crianças trabalhadoras, embora só tivessem meio período de frequência escolar, aprendiam tanto ou mais que os alunos regulares e que tinham frequência integral” (*Idem*).

A educação numa sociedade de classes, onde trabalho material e manual estão separados, também está dividida. No contexto fabril da sociedade capitalista do século XIX, as crianças pertencentes à classe alta e média receberam uma educação que os afasta do trabalho, como em toda sociedade em que uma classe dispõe de ócio e as outras classes sacrificam vidas para que a elite usufrua do que este produz.

Era assim que Marx caracterizava a educação burguesa: uma educação unilateral, improdutiva e prolongada, que aumentava inutilmente o trabalho docente e desperdiçava tempo, saúde e energia das crianças. Mas, expressado as contradições decorrentes das lutas entre as classes básicas do capitalismo, do próprio sistema fabril emergia o ‘germe da educação do futuro’ e que, diferentemente

da educação burguesa, conjugaria o trabalho produtivo, com o ensino e a ginástica. (LOMBARDI, 2009, p.259).

Apesar do contexto deteriorante e mutilador, das condições adversas para o trabalho e para o ensino, onde nesta sistemática, estudavam somente meio período, sendo obrigatório ocupar a outra parte de seu tempo ao estudo, elas conseguiam, ou em igual nível ou superior aos alunos que dedicavam seu tempo integralmente de forma regular. Com base nesta observação do ensino no contexto social do capitalismo e sua oferta da escola pública durante sua fase de expansão, vemos que do processo de luta entre as principais classes deste dado modo de produção, surgem pistas para uma educação que contemple os homens verdadeiramente com a união entre as bases do trabalho, do ensino e da ginástica. E as escolas técnicas, criadas pela burguesia para o aumento da produtividade dos trabalhadores, foram de grande relevância para esta possibilidade futura.

As escolas técnicas criadas para produzir os trabalhadores necessários e adequados ao desenvolvimento técnico do capitalismo, conjugou trabalho fabril com ensino elementar. Essa foi a condição para os trabalhadores desenvolverem um germe da educação futura e que articulará trabalho produtivo com ensino e ginástica, “como único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões (grifos do autor)” (*Idem*, p.261).

Nestes *locus* de ensino se inter-relacionam três dimensões que já estão inseridas no cotidiano dos trabalhadores como as atividades do próprio trabalho fabril, os saberes técnicos da educação ofertada para a produção e os exercícios ginásticos. Esta é uma modalidade de educação que se afasta da instrução burguesa para inculcação ideológica de suas ideias e, ao se afastar desta lógica unilateral, tende a uma formação omnilateral dos homens, mas que nas atuais condições objetivas não pode ser plenamente efetivada.

Essa educação politécnica e de formação omnilateral somente será efetivamente conquistada quando o proletariado conquistar o poder político. Isso não significa que sob as condições econômicas, sociais e políticas da forma capitalista de produção não haja possibilidade de, contraditoriamente, se avançar na construção dos germes dessa educação do futuro (*Idem*).

Verificando as observações realizadas por Claudinei Lombardi (2009) sobre a concepção marxista de educação, vemos que esta assumiu alguns princípios fundamentais como:

- Eliminação do trabalho das crianças na fábrica;
- Associação entre educação e produção material;
- Educação politécnica tendendo a formação omnilateral, contemplando três dimensões: mental, física e técnica, propícias às faixas etárias de crianças, jovens e adultos;
- Educação e política unidas;
- E inter-relacionamento entre trabalho, estudo e o lazer.

Estas características da educação voltada para a formação humana, denotam uma educação que mediante as condições objetivas atuais não será efetivada, mas, somente pela transformação das atuais bases econômicas, políticas e sociais regidas pelo capital, em um modelo de produção da existência humana em que todos possam usufruir das conquistas humanas nos mais variados campos do conhecimento, o socialismo. Por isso, uma educação que tenda a estas características forma homens menos alienados e mais conscientes e, assim, aguça as contradições da sociedade capitalista. Falamos numa educação que se afasta cada vez mais da divisão do trabalho manual e intelectual e busque uma formação integral do homem, uma formação Omnilateral. Como bem observou Lombardi (2009), a visão de Marx em relação à união entre instrução, trabalho na indústria e exercícios ginásticos não objetivava apenas o aumento da produção, mas seu principal foco seria a formação integral do homem.

Nos fatos históricos aqui visitados onde perpassamos a educação em determinados tempos históricos, como os gregos, com Esparta e Atenas, a Roma antiga, o sistema feudal e por fim os tempos do homem burguês. Percebemos que cada dado momento histórico recebe as influências das formações econômicas vigentes, também notamos o caráter classista da educação, tendendo sempre a formar o homem unilateralmente, fragmentado, a-histórico, a-politizado e ligado às superstições religiosas para que de bom grado aceitasse sua condição de explorado, fosse como escravo, servo, súdito ou cidadão.

É neste contexto social, econômico e político que a escola, enquanto instituição destinada a instruir os homens, está emersa, desde sua gênese.

Então, falamos da escola criada de elementos pertinentes a sociedade capitalista, que, desse modo, é um eficiente aparelho de inculcação burguesa.

Os sistemas nacionais de ensino foram constituídos no início do século XIX e teve por base os princípios gratuidade à educação, um direito que devia ser estendido a todos e ofertado pelo estado. Sabemos que esse direito partiu dos interesses burgueses em construir uma nova sociedade pautada na democracia, do “livre comércio”. Esse novo regime se distanciava da opressão própria do feudalismo e para superação do antigo regime era necessário que súditos tornassem cidadãos, somente possível superando a ignorância e neste sentido a escola seria o instrumento capaz de realizar tal façanha. A sociedade capitalista trouxe determinações para a educação escolar que se converteu na forma principal e dominante de educação, antes restrita a pequenos grupos elitizados que surgiu da luta entre as classes burguesa e proletária.

O desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, da escola pública entra em contradição com o modo de produção capitalista. “[...] Ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não pode realizar plenamente, porque implicaria a sua própria superação” (SAVIANI, 2008, p. 256-257). Tendo uma consciência clara de si como classe dominante e dos trabalhadores como classe laboriosa, a burguesia além de ofertar uma instrução às massas em doses prudentemente homeopáticas, se vale de mecanismos ideológicos para impedir a ascensão da classe trabalhadora.

Entre os mecanismos acionados pela burguesia para manter em voga seus ideais e seus valores morais uma área do conhecimento humano será de grande valia para a consolidação deste objetivo, a Educação Física. Não por acaso ela surge como um dos elementos que justificaram por meio das aptidões naturais a hierarquia social vigente até os dias de hoje, desse modo, explicitaremos em linhas gerais como esta área reforçou a massa dos trabalhadores as ideias eugênicas e higienistas preteridas pela burguesia para manutenção do seu *status quo*.

### **1.5 A educação física no contexto europeu do século XIX**

Para que possamos entender a educação física numa visão de totalidade, o século XIX, no qual se consolida o estado burguês na Europa, é de extrema relevância, pois, os conceitos básicos sobre o corpo e sua utilidade para o mundo do trabalho vão ser elaborados neste contexto. Com a burguesia no poder e com claras intenções de permanecer como classe dirigente, ela irá “[...] investir na construção de um novo homem, um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social, um modo de reproduzir a vida sob novas bases” (SOARES, 2004, p.06). Pensando na construção deste “homem novo” (grifo nosso), os aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos serão contemplados, ou seja, esta construção se dará de forma integral. Neste sentido a educação física figura como uma disciplina necessária a viabilização em todos os espaços, formas e instâncias possíveis para construção deste novo homem quer fosse no campo, nas fábricas, no seio das famílias ou no ambiente escolar. Neste sentido a educação física será a representação física do modo de produção capitalista nas suas mais variadas manifestações.

Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável” (grifo do autor); torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico [...] familiar (*Idem*).

Buscando consolidar seus ideais, a burguesia lançará mão da educação física ocupada com “[...] um corpo a-histórico, indeterminado, um corpo anatomofisiológico” (*Idem*), objeto de investigação da ciência que o estuda minuciosamente. Se valendo destes ideais a educação física relegará um papel secundário ao funambulismo, os acrobatas, a especulação, e as respostas para os problemas advindos desta visão será pautada na orientação científica hegemônica da época, o positivismo<sup>26</sup>.

Desse modo, a educação física fará parte da encarnação de uma nova sociedade onde os privilégios de uma classe sobre outra, e, conseqüentemente, as bases hierárquicas estabelecidas com a revolução

---

<sup>26</sup> Segundo Soares (2004, p.06): Esta abordagem de ciência, calcada nos princípios da observação, experimentação e comparação, é aquela que realizou, ao longo dos séculos XVII a XIX, aquilo que poderíamos chamar de uma naturalização dos fatos sociais, criando um “social biologizado” (grifo do autor).

burguesa não podem ser questionadas. Apoiada no modelo de conhecimento mecanicista, a abordagem positivista vai elaborar ideias que irão justificar as desigualdades presentes na sociedade burguesa pelas diferenças naturais ou biológicas, subtraindo deste entendimento os componentes histórico-sociais como condicionantes da formação do indivíduo, reduzindo as relações sociais humanas como fundadas na própria natureza.

Nossa intenção aqui não é negar a relevância dos fatores biológicos, mas explicitar que estes o são em conjunto com as condições sociais em que cada indivíduo nasce, cresce e se desenvolve enquanto ser que se humaniza. Os fatores sociais subsumidos, ao invés de inter-relacionados, pelos fatores gênicos na determinação do ser genérico homem irão impulsionar estudos que por volta de 1865 surge como uma nova ciência, a eugenia<sup>27</sup>.

A educação física no Brasil também será influenciada por esta tendência científica, os mesmos ideais eugênicos presentes na Europa irão figurar no cenário brasileiro objetivando a regeneração e embranquecimento da raça, e, isto podia ser notado nos congressos médicos e nas propostas pedagógicas adotadas no país assim como no discurso dos políticos.

Diante desses fatos sociais, políticos e econômicos que “[...] é elaborado uma nova forma de intervenção na realidade social, a qual operaria tanto no âmbito corporal dos indivíduos isoladamente, quanto no âmbito do “corpo social” quando tornada hábito (SOARES, 2004, p. 32). Referimo-nos a educação física com seu conhecimento científico apoiado no pensamento médico-higiênico e voltado para uma concepção de corpo- biológico, onde, através dele pretende-se moralizar a sociedade cumprindo, dessa maneira, os objetivos de melhoramento de raça, próprios a área eugenista. E o que poderia se esperar de uma visão de sociedade naturalizada e biologizada? Onde a influência médica higienista exercia papel decisivo na escolha dos elementos referenciais que desenvolveriam uma educação física como mecanismo da construção de um novo homem.

---

<sup>27</sup> A eugenia ousou ser a ciência capaz de explicar biologicamente a humanidade, fornecendo uma ênfase exacerbada na raça e no nascimento. Postulava uma identidade do social e do biológico, propondo-se a uma intervenção científica na sociedade, explicando o primeiro pelo segundo (SOARES, 2004, p.18).

Para que não nos alonguemos aqui numa discursão exaustiva e exaurida acerca das bases da educação física no contexto europeu do século XIX nos ocuparemos em fazer menção às ideias que tomaram conta do cenário social, político e econômico que historicamente foi determinante para as tendências da educação física brasileira. Por esse motivo, ideias como as das aptidões naturais, dos talentos e das capacidades individuais sujeitas aos genes estavam no cerne das concepções pedagógicas em uso em fins de século XVIII e começo do século XIX, e, apesar de propostas diferentes, na essência, o que se pretendia era uma educação de classe, onde a Educação Física era uma das preocupações.

Com a denominação de ginástica, desde o século XIX, o exercício físico, se tornaria o conteúdo curricular que trouxe a escola o tom de laicidade, pois tratava do corpo, tão negado e proibido nos tempos do obscurantismo religioso. Mas, este corpo será abordado aqui como instrumento de produção e nesse sentido, estaria voltado para o pensamento das ciências biológicas. E a educação física, segundo Soares (2004, pp.49-50):

[...] filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas 'regras' para os esportes modernos (que não por acaso surgiram na Inglaterra), dando-lhes a aparência de serem universais' e, deste modo, permitindo a todos ganhar no jogo e vencer na vida pelo próprio esforço. Do positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser 'adestrado', 'disciplinado'.

As primeiras décadas do século XIX foram decisivas para que a Educação Física ganhasse mais espaço no meio científico, pois, neste período, começam a serem sistematizados os métodos, onde a Educação Física será “[...] disseminada como “grande bem” para todos os “males”, como protagonista de um corpo saudável [...] saudável porque faz exercícios físicos” (*Idem*, p.50). Para aqueles que idealizaram a educação física pautada no liberalismo e no positivismo, esta é uma prática neutra, vista como autônoma em relação à sociedade, capaz de resolver os problemas de saúde, os hábitos cotidianos e, inclusive, a vida das pessoas.

Os exercícios físicos, tão necessários à construção do novo homem, começam a ser organizados e sistematizados por volta de 1800, onde iriam

compor o que se chamou de métodos ginásticos ou escolas ginásticas e, que foram destaque, principalmente, em quatro países europeus da sociedade burguesa do início do século XIX, a Alemanha, a Suécia, a França e a Inglaterra que sistematizou estes conhecimentos em outra forma particular dos exercícios físicos, o esporte.

Apresentando algumas particularidades a partir do país de origem, essas escolas, de um modo geral, possuem finalidades semelhantes: regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e de doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida). Desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir à pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral (que nada é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos). (SOARES, 2004, p.52).

Mediante o que observamos com relação aos métodos ginásticos que foram adotados e desenvolvidos no contexto industrial do final do século XVIII e início do século XIX, podemos notar que eles se assemelham em determinados aspectos e se distanciavam na forma. “Todavia, o conteúdo anatomofisiológico ditado pela ciência, constitui o núcleo central das distintas propostas, além do que, é claro, a moral de classe, o culto ao esforço (individual), a disciplina, obediência [...] ordem, adaptação, formação de hábitos [...]” (*Idem*, p.67).

As ideias apresentadas demonstram a educação física da Europa do século XIX, como área de conhecimento humano que recebeu influências do meio científico, principalmente da área médica, e que a partir dessa elevação ao nível de ciência, vai se consolidando como um meio para se efetivar os objetivos morais, estéticos, de saúde e educacionais de uma determinada classe em detrimento de outra. Essas ideias relacionadas à educação física vão ser um consenso no meio científico dessa área por muitas décadas, influenciando diretamente o trato pedagógico da educação física nas escolas no Brasil e no mundo. A partir destas ideias e com o interesse e aprofundamento dos estudos de educação física no Brasil surgiram novas formulações e/ou abordagens no campo da educação física. Temos ciência de que as décadas subsequentes, principalmente os anos 40 e 50, foram determinantes para a tentativa de se sistematizar teorias da educação física no Brasil, no entanto, enfatizamos o que foi desenvolvido em termos de teorias pedagógicas para a educação física escolar, principalmente na década de 80,

no que se refere às abordagens sistematizadas da educação física e que receberam influências das teorias da educação não-críticas, crítico-reprodutivistas ou de uma teoria crítica.

A formação humana burguesa, se expressando no geral pela educação e no particular pela educação física, formavam para a unilateralidade, tão necessária a manutenção do estado das coisas na sociedade capitalista. A superação desta concepção unilateral se torna possível pela aproximação com uma perspectiva de formação humana omnilateral. No entanto, a plena efetivação desta possibilidade para a formação dos indivíduos somente é possível numa sociedade sem classes, onde o trabalho não seria subsumido pelo capital. Para tal enfrentamento exige-se encarar o desafio de forma radical, isto significa, lutar pela escola pública, lutar pelo socialismo “[...] uma forma de produção que socializa os meios de produção superando a apropriação privada. Com isso socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população” (SAVIANI, 2008, 257).

Entretanto, esta não é uma tarefa simples, exige-se a superação do modo de produção capitalista e, almejando esse fim, o engajamento das massas populares. A burguesia mesmo ofertando uma educação em doses parcimoniosas não dispensa seus mecanismos de contensão da classe trabalhadora, entre eles a educação e a educação física.

Diante disso, esse trabalho se insere nesta luta quando busca verificar junto à produção do conhecimento (CONBRACE 2009, 2011 e 2013, GTT-escola) pautado em abordagens críticas da Educação e Educação Física (PHC e ACS), os elementos que identificam a elaboração de trabalhos completos que se inserem no critério de radicalidade exposto. Desse modo, foi preciso compreender como as correntes pedagógicas influenciaram a educação e a educação física durante o processo de desenvolvimento do capitalismo.

O caminho até aqui percorrido nos deu insumos para olhar para a produção do conhecimento no CONBRACE (2009, 2011 e 2013) e relacioná-la a história da educação dos homens, que assumiu sempre caráter de inculcação ou transformação social. Desse modo, com o advento da escola já erguido, novas formas e modos de ensino também irão surgir, guiados por

determinadas concepções de homem, mundo e realidade, enfim, por teorias pedagógicas. Por isso, se faz necessário visitar as teorias da educação não-críticas e crítico-reprodutivistas e, para entender o que defende cada uma delas, bem como saber quais são suas questões norteadoras, para então partir para uma teoria verdadeiramente crítica da educação e com base nesta teoria, olhar para a produção do conhecimento do GTT-escola nos anais do CONBRACE (2009, 2011 E 2013), e abordar se esta dada produção coincide com o que define o critério de criticidade pertinente a uma teoria crítica.

### **1.6 As teorias da educação: não críticas e críticas**

Para entender como a educação alcança determinados patamares na sociedade capitalista e é condicionada a assumir determinados aspectos teleológicos, precisamos entender as ideias pedagógicas que foram desenvolvidas para esse fim. Para a pesquisa acerca da produção do conhecimento nos anais do CONBRACE (2009-2013) – GTT-Escola, referenciada na PHC e na ACS, as análises sobre as teorias da educação (não-críticas e crítico-reprodutivista) é imprescindível para a compreensão dos critérios que tornam uma teoria da educação verdadeiramente crítica na sua atividade teórico-prática para o enfrentamento das problemáticas. Assim corroboramos nosso pensamento com o que desenvolveu Demerval Saviani (2003) em seu livro *Escola e Democracia*, onde nos mostra com detalhes como cada tendência da educação influenciou as correntes pedagógicas da educação e da Educação Física.

Desse modo, seguindo a lógica descrita, dos critérios relevantes a compreensão das teorias da educação, emerge a questão da marginalidade que figura em dois grupos de teorias da educação, sendo a primeira visão das Teorias Não Críticas (TNC) que relega a educação o papel de equalizadora social, e, uma vez equalizada a sociedade, pela via da educação, a marginalidade seria superada. O segundo grupo se refere às Teorias Críticas (TC), e inseridas neste grupo figuram as Teorias Crítico-Reprodutivistas (TCR) que enxerga a educação como um elemento de discriminação social, e,

portanto a marginalidade seria a reprodução dos valores éticos e morais disseminados pela própria educação.

A questão da marginalidade para as TNC, “[...] é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não pode só pode como deve ser corrigida” (SAVIANI, 2003, p.04). Nessa visão, a educação é uma ferramenta que tem a finalidade de alinhar estas anormalidades, estes desvios que comprometem uma preterida equalização social. Neste contexto, enquanto a marginalidade for um problema na sociedade, os esforços devem ser mantidos para que ela seja superada e, quando superada, os serviços educativos devem evitar seu reaparecimento. Este grupo de teorias cumpre um papel decisivo na conformação social impedito a deterioração da sociedade, e, edificando a sociedade igualitária.

Para as TCR a questão da marginalidade é um fenômeno que advém da própria estrutura social, isto se dá, pois o grupo social que detém o poder material, além de deter os meios produtivos também se apropria dos resultados desta produção e, relega as classes subalternas à condição de marginalizados. Nesta tendência a educação “[...] longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização, já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar” (*Idem*, p.05).

Cada grupo de teorias detém uma visão da educação, sociedade e de marginalidade, por esse motivo, valemo-nos, como premissa de fundamental importância para o estudo em questão o que definiu Saviani (2003) por critério de criticidade para as teorias da educação:

Tomando por critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, denominarei as teorias do primeiro grupo de “teorias não-críticas” (grifos do autor) já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Como porém, entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, serão por mim denominada de teorias “crítico-reprodutivistas”. (*Idem*).

Assim, continuaremos com a discussão acerca das teorias da educação explicitando suas características e elementos do processo pedagógico, mas também enfatizamos a importância de se definir dentre os dois grupos de teorias da educação aquelas que são somente teorias da educação e aquelas que são pedagogias.

Com relação às TCR nota-se que “[...] se propõem a explicar o fenômeno educativo, sem a pretensão de orientar a prática pedagógica. Podemos dizer que são teorias sobre a educação e não teorias da educação [...] são teorias educacionais, mas não são teorias pedagógicas” (SAVIANI, 2008, p.258). Com base nessa afirmação entendemos que nem toda teoria da educação possui elementos que a configuram como uma pedagogia, pois, entendemos que a pedagogia diz respeito a:

[...] uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia como teoria da educação busca equacionar, de alguma, maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2008, p.258).

Com base nessa noção de pedagogia existem três tendências na educação, que se diferenciam nos elementos integrantes do processo pedagógico, a escola tradicional, a escola nova e a pedagogia tecnicista que se configuram como TNC.

No marco da história a **escola tradicional** dominou as correntes pedagógicas até o final do século XIX, priorizando a teoria sobre a prática e reforçando o papel do professor (mestre-escola) detentor do saber teoricamente fundamentado e por isso responsável pelo ensino dos alunos através dos métodos de ensino, neste grupo figuram as formulações pedagógicas que se valem da pedagogia tradicional. Na escola tradicional o importante é “como ensinar” e com isso, suas formulações e métodos de ensino seguem a mesma lógica. Nesta tendência o marginalizado, é o ignorante e a escola, organizadas em classes, corrigiria esse desajuste social. Esta pedagogia teve seu entusiasmo dos primeiros anos freado com os fracassos na socialização do saber, que neste dado momento não atingia a todos, e, os poucos que nela ingressavam não adquiriam o necessário ao ajuste social.

A tendência pedagógica do **aprender a aprender** (escolanovismo) foi predominante na educação no século XX, seu grupo é caracterizado por formulações que subordinam a teoria à prática e por ser renovadora, põe ênfase na prática e enfatiza o papel do aluno. Ele somente é capaz de aprender através da atividade prática expressa na sua iniciativa e interesse do que julga importante para seu aprendizado. Nesta tarefa ele é auxiliado pelo professor através dos passos de aprendizagem, no qual constrói seus conhecimentos, aqui figuram as correntes pedagógicas que tratam da pedagogia nova. Nesta tendência renovadora o problema educativo está em “como aprender”, o que culminou com o lema escolanovista do “aprender a aprender”.

A questão da marginalidade, para esta teoria, deixa de ser uma questão de ignorância a passa a ser uma questão de rejeição, o marginalizado aqui é o anormal. Sua grande contribuição à pedagogia foi a descoberta de que os homens são diferentes, e a questão da marginalidade não pode ser entendida somente pelas diferenças gênicas e/ou sociais, mas, também nas diferenças no campo do domínio, participação e desempenho dos indivíduos com o conhecimento.

A escola nova fracassou na mudança preterida no panorama organizacional da escola, além dos altos custos outros problemas inviabilizaram a sua efetivação na totalidade do sistema escolar. Mesmo assim, influenciou o pensamento pedagógico no continente europeu, Estados Unidos e América Latina, mas não substituiu a escola tradicional, pois, da mesma forma que combatia os preceitos da pedagogia tradicional, também defendia que mais vale uma boa escola para poucos do que uma deficiente para inúmeros indivíduos.

Diante do exposto corroboramos com Saviani (2008, p.260), com relação aos elementos do processo pedagógico que caracterizam as duas tendências pedagógicas:

De modo mais ou menos consensual, que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor-aluno não sendo, pois, possível excluir um dos polos da relação em benefício do outro. Dir-se-ia, pois, que teoria e prática, assim como professor e aluno, são elementos indissociáveis do processo pedagógico.

Em meados do século XX, quando a pedagogia nova dava sinais de cansaço, outro movimento pedagógico no campo das teorias seria formulado, a **pedagogia tecnicista**, se valendo dos critérios de “[...] neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade (*Idem*, p.12). Esta corrente pedagógica é semelhante ao trabalho fabril, possuindo elementos de operacionalização e a mecanização dos processos pedagógicos como traços marcantes de seu método. “Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudesse pôr em risco sua eficiência”. (Saviani, 2003, p.12). Diferentemente da pedagogia tradicional, que centrava a iniciativa na figura do professor, e da pedagogia nova, que relegava ao aluno o papel da iniciativa na busca pelo conhecimento, estabelecendo uma relação interpessoal, a pedagogia tecnicista tem como elemento principal:

[...] a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (*Idem*, p.13).

Nesta dada pedagogia o marginalizado é o incompetente, o ineficiente e improdutivo, relacionado aos elementos técnicos que necessita para produzir. E a função da educação é:

[...] proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista; a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. (SAVIANI, 2003, p.14)

A pedagogia tecnicista, na tentativa de dar à escola ares fabris, perdeu de vista a função específica da educação e, desse modo, ignorou que entre escola e processo produtivo existem complexas mediações, que não se dão de forma direta, mas articuladas e inter-relacionadas. Com relação ao método pedagógico, a pedagogia de cunho tecnicista a centralidade está no aprender a fazer.

Após visitarmos o grupo das TNC da educação, identificamos nas características de cada teoria sua noção de marginalidade, seu método pedagógico e como cada uma se configurava na tentativa de equacionar o

problema da marginalidade. Olhando para estas características constatamos que as TNC fazem jus ao título dado por Saviani (2003), uma vez que, em seus preceitos consideram a educação como autônoma em relação à sociedade, absolutamente capaz de equalizar a sociedade.

Sabendo que a classe dominante não interessa transformar a escola, e para que seu projeto de sociedade persista acionará mecanismo que não possibilite esta transformação. Este grupo de teorias se articula ao projeto histórico burguês, pois, seus métodos pedagógicos foram desenvolvidos para inculcar a ideologia da classe dominante nas escolas aos filhos da classe trabalhadora e, conseqüentemente, influenciou tanto o pensamento da pedagogia como na educação física, portanto, se distancia do que deve propiciar em termos de elementos teórico-prático na educação e educação física para escola pública laica e gratuita, onde estudam os filhos dos trabalhadores.

Discorreremos em seguida acerca das teorias que se propuseram a elencar críticas à escola capitalista atribuindo-lhe caráter reprodutor das desigualdades sociais.

Com o fim da II guerra mundial, meados do século XX, o marxismo avançou significativamente em suas análises acerca da educação e sociedade de classes tendo seu ápice em 1970, com o que intitulou Saviani (2003) de TCR da educação.

Este nome foi dado a esta tendência de teorias, sobretudo por que não entendiam o papel transformador da educação, e somente viam o seu caráter reprodutor, desse modo buscou-se verificar as premissas mais gerais que constituíam sua análise e crítica à escola capitalista. Esta denominação traduz a compreensão de que este grupo de teorias são críticas, uma vez que, “postulam não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais” (*Idem*). Porém, chegam a conclusão de que a função social da educação é reproduzir a sociedade de classes. Continuaremos agora por elencar as principais tendências acerca destas teorias, seus idealizadores e as particularidades que as caracterizam.

As premissas da teoria **do sistema de ensino como violência simbólica** estão expressas na obra de Bordieu e Passeron (1975), A

*Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, em seus estudos sobre educação e sociedades, onde eles partem da seguinte premissa:

[...] toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação, erige-se um sistema de relações de forças simbólicas cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações da força material (SAVIANI, 2003, p.18).

Segundo esta teoria a violência material é avigorada por meio de um plano simbólico. Para Saviani (*Idem*), este plano “produz e reproduz o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita”. A violência material, poder econômico da classe dominante sobre as classes subalternas, é correspondente a violência simbólica, que se expressa através do domínio cultural. Esta tendência se manifesta em várias dimensões como a formação de opinião, a mídia, a escrita, a mídia falada e assistida; a religião; a arte e literatura; a publicidade e a moda; e a educação familiar. Porém, Bordieu e Passeron se ocuparam na pesquisa sobre o trabalho pedagógico e a inculcação das ideias dominantes no sistema de ensino.

Para esta teoria a função da educação em uma sociedade de classes é reproduzir as desigualdades sociais presentes na própria sociedade, e a reprodução cultural contribuirá para a manutenção desta ordem social. A marginalidade, nesta dada teoria, é a dominação imposta pela classe detentora dos meios materiais e culturais, marginalizados são os dominados, pois não possuem meios materiais ou culturais para sair desta condição. A educação não é vista como um elemento transformador da sociedade, e tentar usá-la como instrumento de transformação social é em vão, pois esta só reproduz o meio social.

**A Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE)** se apoia nas elaborações de Louis Althusser, nas quais o Estado possui aparelhos repressivos e ideológicos que são ferramentas repressivas do Estado para manter a dominação. Se de alguma forma os aparelhos ideológicos falharem o Estado acionará o os aparelhos repressivos governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc. A guisa de exemplo acerca dos aparelhos ideológicos, vamos ter as diferentes igrejas, a

escola, a família, a aparato jurídico, a política pelos partidos, os sindicatos, a mídia e por meio da cultura, como as artes o esporte, entre outros.

Nesta lógica, os aparelhos repressivos se expressam pela violência e de forma secundária pela ideologia, enquanto que os ideológicos se valem num primeiro momento da ideologia para só depois se valerem da repressão. A ideologia aqui é entendida como eivada de condicionantes materiais, guiados e definidos por rituais e instituições também materiais. Nesta teoria, Segundo Althusser (s/d, p.64 *apud* Saviani, 2003, p.22) a escola:

[...] constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção capitalista. Para isso, ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes durante anos a fio de audiência obrigatória 'saberes práticos' (grifo do autor) envolvidos na ideologia dominante.

A questão da marginalidade é vista, como uma questão do seio das relações capitalistas de produção, onde expropria uma classe em favor de outra, a classe aqui explorada e marginalizada é a classe trabalhadora. Longe de conseguir equalizar o sistema, a educação irá garantir e perpetuar os interesses burgueses. Diferente de Bordieu e Passeron com sua teoria da violência simbólica, Althusser não irá negar a luta de classes, ele irá afirmar que no interior desses aparelhos ideológicos também podem vir a se tonar os locais para esta luta.

**A Teoria da Escola Dualista** Elaborada e desenvolvida por C. Baudelot e R. Establet as contribuições destes dois autores repousam na obra intitulada *L'Ecole Capitaliste em France* (1971). Recebe esse nome, pois nos estudos realizados pelos seus idealizadores explicitam que a escola é dividida, e, esta dada divisão é correspondente à divisão social na qual está mergulhada a sociedade capitalista, classes estas antagônicas, a burguesia e o proletariado.

Os estudos desses homens demonstram a escola nos moldes capitalistas figura com duas redes distintas: A Primária profissional e a Secundária Superior. Nesta lógica, a mesma ideologia é imposta ao conjunto de alunos, mas sob formas incompatíveis. Isso acontece de forma gradativa e tem seu início no primário, onde para os autores "é na escola primária que o essencial de tudo o que concerne ao aparelho escolar capitalista se realiza" (SAVIANI, 2003, p.26). Os autores recuperam um importante conceito elaborado por Althusser sobre o aparelho escolar e seu papel "como unidade

contraditória de duas redes de escolarização” (BAUDELLOT; ESTABLET, 1971, p. 47 *apud* SAVIANI, 2003, p. 26). Sua função primordial aos interesses dominantes é a “inculcação da ideologia burguesa” (*Idem*).

Para esta teoria existe uma ideologia do proletariado, mas esta se encontra fora da escola, no interior das próprias massas populares, nos trabalhadores e em suas organizações representativas. Neste sentido, a escola deve impedir que a ideologia dos trabalhadores se desenvolva. A escola qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, ficando o proletário sujeito a ideologia dominante sob o véu pequeno-burguês. Ela é um fator de marginalidade, pois, converte os trabalhadores em marginais, seja do ponto de vista da cultura burguesa ou do movimento dos trabalhadores.

Ao findar estes excertos sobre as teorias crítico-reprodutivistas da educação, onde as teorias aqui visitadas foram enormemente utilizadas na América Latina na década de 70, percebemos que estas teorias contribuíram para entender a educação como comprometida com interesses econômicos dominantes, mas também, conseguiu disseminar o pessimismo entre os educadores e seus esforços para tornar a escola uma ferramenta útil à superação da marginalidade.

O salto qualitativo das TCR num comparativo com as TNC, que se traduz na grande contribuição a educação reside em sua análise acerca da escola capitalista e sua dependência às condições materiais e culturais que oferta a sociedade burguesa para o ensino nas escolas, executando dessa maneira um papel reprodutor das desigualdades sociais. Mas, em se tratando de formulações didático-pedagógicas que sirvam de referência para o ensino em escolas públicas que elevem o padrão cultural das massas laboriosas, as TCR se fazem ausentes, eis o seu limite.

À guisa de conclusão, elencamos como importante a uma teoria verdadeiramente crítica da educação e/ou da educação física estar articulada a luta de classes travada nos seio da sociedade capitalista contra as ideias dominantes em voga e se colocar nesta luta como uma referência teórico-prática corroborando com o projeto histórico socialista.

Partiremos agora em visitar os conceitos e premissas de uma teoria da educação, a Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que se coloca no

enfrentamento das problemáticas da educação, não nega a luta de classes presente na sociedade capitalista, nem tampouco deixa de ver a escola como palco para a disputa desta luta, como uma possibilidade de se transformar o atual modo de produção.

### **1.7 Para além das Teorias Não Críticas e Crítico-Reprodutivistas: gênese e desenvolvimento de uma teoria crítica da educação**

No decorrer do capítulo anterior nos ocupamos em discorrer sobre as teorias da educação, onde segundo o que definiu Saviani (2003): são elencadas em teorias não críticas, por entenderem a educação como algo a parte da sociedade, algo autônomo que não recebe influências dos condicionantes sociais; e crítico-reprodutivistas, que absorvem a ideia de que não se pode entender a educação separada de suas bases materiais, do modo como se produz e dentro desse dado modo de produção, as relações que se estabelecem, na divisão do trabalho e da educação numa sociedade de classes. No entanto, o segundo grupo de teorias, são consideradas reprodutivistas por enxergarem a educação como mera reprodutora das relações de produção e, conseqüentemente, de classe, ou seja, reprodutora das desigualdades sociais presentes na sociedade capitalista.

No primeiro grupo temos a Escola Tradicional, a Escola Nova ou Escolanovismo, como ficou conhecido o movimento pedagógico, e a Escola Tecnicista, cada uma em sua especificidade e seus limites foram ineficientes na resolução do problema da marginalidade, no entanto, deixaram contribuições que serviriam mais tarde a outras alternativas pedagógicas.

O grupo das teorias crítico-reprodutivistas é disposto pela Teoria da Violência Simbólica, Teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado e da Teoria da Escola Dualista, a grande contribuição destas abordagens pedagógicas pode ser entendida como a relação presente entre educação e modo de produção, educação e sociedade de classes, educação e inculcação ideológica e seus limites residem no caráter reprodutor inferido a educação e a escola, negando a possibilidade de se transformar a sociedade a partir das

contradições presentes na sociedade capitalista, entre elas a educação da classe trabalhadora.

As teorias não-críticas, como fora demonstrado, são possuidoras de uma proposta pedagógica, benéfica ou não. As teorias crítico-reprodutivistas, por se ocuparem em fazer compreender o mecanismo de funcionamento da escola, não possuem proposta alguma. Com relação a marginalidade, enquanto as propostas das teorias não-críticas tentam em vão equalizar a sociedade por meio da educação, as teorias crítico-reprodutivistas procuram demonstrar como o seu insucesso, o da escola, é sua verdadeira intencionalidade.

Sem perder de vista as contribuições da concepção crítico-reprodutivista, onde a escola é algo determinado pela sociedade dividida em classes antagônicas e influenciada pelos conflitos de interesses inerentes a esta sociedade e, também não esquecendo seus limites, onde reduz a educação como reprodutora das desigualdades sociais o que não permite sua transformação, pois, é inculcada a ideologia dominante através da escola. Tendo clareza de que não há interesse daqueles que dominam a sociedade na transformação da escola, o que ameaçaria seu domínio e, neste sentido, lançam mão de recursos para que esta transformação nunca ocorra, inclusive pedagógicos. Então, para que a possibilidade de uma teoria crítica da educação se efetivar numa realidade, esta deve partir dos interesses daqueles que sofrem as mazelas sociais, das necessidades educacionais dos dominados em acessar com qualidade o acervo cultural humano.

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2003, p.31).

Uma teoria do ponto de vista da classe trabalhadora já foi idealizada e vêm ao longo de seus 30 anos de fundação, dando contribuições no campo da pedagogia, onde vários intelectuais comprometidos com a luta de classes vem elaborando trabalhos de grande relevância para a efetivação desta teoria nos mais variados campos da educação, nas diferentes disciplinas escolares e em

elaborações de cunho acadêmico. Falamos no que desenvolveu ao longo de sua vida e atuação profissional, Demerval Saviani, que empenhou na elaboração de uma pedagogia com orientação marxista, a Pedagogia Histórico-Crítica. Para que possamos entender o processo de elaboração e contextualização desta teoria da educação, explicitaremos alguns pontos relevantes que impulsionaram o autor a elaborar esta teoria crítica.

### **1.8 Origem e desenvolvimento da PHC**

As bases da teoria crítica da educação intitulada Pedagogia Histórico-Crítica começam a ser esboçadas por seu idealizador no ano de 1967, quando este atuava como docente no Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e acumulava em seu trabalho como professor, o ensino em mais duas escolas, uma pública e uma privada, ambas de ensino médio. Nesta ambiente de trabalho ele desenvolvia suas investigações, onde suas aulas no nível médio serviam de base para suas pesquisas na universidade. Paralelo ao trabalho na escola, o trabalho na universidade transcorria com o ensino de Fundamentos Filosóficos da Educação em 1967 e 1968 e Filosofia da Educação em 1969. Nessa época Saviani já tinha consciência de que o trabalho do professor universitário ia além de ensinar disciplinas, este profissional deveria também se posicionar acerca de sua área, contribuindo para que esta se desenvolvesse. Nesse sentido em 1969, quando estava por acabar o semestre letivo e, conseqüentemente, a referida disciplina, Saviani redigiu um texto que segundo ele se configuraria:

[...] como a primeira tentativa de construção de uma teoria dialética da educação evidenciando-se, desde esse momento, a questão da passagem da síncrese à síntese pela mediação da análise, que veio a se afirmar como um elemento central na formulação da pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2012, p.05).

Nos anos que se seguiram à década de 70, Saviani continuou sua atuação no campo da educação com suas reflexões e análises numa perspectiva dialética. O contexto vivido nesta década foi de ferrenhas críticas à política educacional e a pedagogia imposta pelo regime militar, onde as críticas eram pautadas nas teorias que ele mesmo definiu por crítico-reprodutivistas.

Nesta mesma década surgem entidades como a ANPED<sup>28</sup>, criada em 1977, o CEDES<sup>29</sup> em 1978 e a ANDE<sup>30</sup>, onde esta entidade lançaria seu periódico, a *Revista da ANDE*. Esta revista se configuraria num espaço de difusão de grande relevância para que as ideias dialéticas que consubstanciavam a pedagogia histórico-crítica chegassem à escola pública. E, Saviani, também iniciara sua atuação como docente da Pós-graduação em uma turma de Doutorado da PUC-SP em 1978, com a disciplina Teoria da Educação. Os estudos com Gramsci permitiu a Saviani e os estudantes da Pós-graduação discutirem os problemas da educação brasileira e os frutos desta turma de doutoramento foram fundamentais para a discussão, formulação e desenvolvimento das ideias que alimentariam a elaboração da PHC. Aquilo que Saviani vinha construindo em caráter individual passou a ser pensado coletivamente.

Os problemas relativos à elaboração de uma concepção pedagógica que permitisse superar os limites da visão crítico-reprodutivista foram sistemática e intensamente discutidos naquela primeira turma de doutorado e tiveram continuidade nas turmas subsequentes. (SAVIANI, 2012, p. 06).

O ano de 1979 é considerado como um marco para a PHC, pois, neste ano, houve um primeiro esforço em sistematizar uma teoria que não fosse reprodutivista da educação, isso ocorreu como a tese de Carlos Roberto Jamil Cury, *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. Este fato histórico pode ser considerado como um traço marcante na elaboração desta teoria da educação, pois apesar de ter por referência o trabalho de Saviani, esta teoria está em construção tanto do ponto de vista dos elementos teóricos como das problemáticas que esta se põe a enfrentar, e essas aproximações da realidade se dão em uma construção coletiva.

Tendo por referência as questões mais gerais da formulação da PHC, destacamos a primeira formulação propriamente pedagógico-metodológica no texto “Escola e Democracia II: para além da curvatura da vara” de 1982, publicado na ANDE, e mais tarde incorporado ao livro *Escola e Democracia em*

---

<sup>28</sup> Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.

<sup>29</sup> Centro de Estudos Educação & Sociedade.

<sup>30</sup> Associação Nacional de Educação.

1983. A denominação Pedagogia Histórico-Crítica só foi adotado em 1984, fruto do trabalho, dedicação e esforço incessante de um coletivo.

Sendo uma construção de cunho coletivo e balizada no pensamento marxista, para a sua construção não se pode admitir que o pensamento marxista fosse expresso somente em excertos das obras de Marx e Engels.

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade e de uma nova cultura; de um novo homem, enfim (SAVIANI, 2012, p.07).

Assim, Saviani vai se valer principalmente das elaborações fundantes de Marx, que versam sobre a distinção entre trabalho material e não-material, buscando aqui evidenciar a natureza e especificidade da educação, assim como, vai se utilizar de outra obra de Marx, “O Método da economia política”, para justificar de onde partiria seu critério de cientificidade.

Saviani, explica como a influência marxista foi determinante para sua formulação, principalmente os textos de Marx que versam sobre o trabalho material e não-material e o método da economia política, onde ele explicita como a concepção dialética de ciência irá impulsioná-lo. Sobretudo com as premissas acerca do movimento do pensamento que vai de uma visão sincrética do mundo às abstrações necessárias para apreender a realidade através da mediação da análise chegando a uma totalidade de inúmeras determinações. Além do célebre Karl Marx, Saviani também irá se valer do pensador Italiano Antonio Gramsci e sua definição de *catarse*, para compor o 4º momento do método da PHC. Segundo ele, este é o passo “[...] constitutivo do momento culminante do processo educativo, quando o educando ascende à expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social” (SAVIANI, 2012, p.08).

Assim, para o autor da PHC, esta concepção pedagógica busca ir além das pedagogias da essência e existência<sup>31</sup>, de forma dialética, por incorporação, onde através das críticas direcionadas as duas tendências, propõe radicalmente uma nova teoria da educação. Podemos dizer que “o cerne desta novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absoluta da educação em face das condições sociais vigentes” (*idem*).

Se diferenciando das concepções nova e tradicional, esta dada teoria crítica da educação entende o trabalho educativo como o “ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 2008, p.13). E, é corroborando com essa ideia que vamos entender o objeto da educação em duas dimensões essenciais:

[...] de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana, para assim se tornarem humanos. E do outro e ao mesmo tempo, ‘á descoberta das formas mais adequadas para se atingir esse objetivo’ (*Idem*).

Por esse motivo, a identificação dos elementos culturais que precisam ser apreendidos na escola requer uma distinção entre “[...] o essencial e o acidental, o principal e secundário, o fundamental e o acessório” (*Idem*). Tendo por base esta distinção, para que não se reproduza na escola conhecimentos que se pautam somente no senso comum, nos remete a necessidade de se valer do caráter essencial em uma pedagogia crítica da noção de conteúdos clássicos.

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (*Idem*).

A outra dimensão do trabalho educativo defendida pela PHC, a da descoberta de formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, se refere a organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos), dos caminhos no ato educativo que permita, gradativamente, que “[...] cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a

---

<sup>31</sup> Segundo Saviani (2003, p.41) “[...] a pedagogia tradicional é uma pedagogia que se funda numa concepção essencialista, ao passo que a pedagogia nova se funda numa concepção filosófica que privilegia a existência sobre a essência”.

humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2008, p.14). E, o lugar específico para que estes objetivos sejam contemplados é a escola “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (*Idem*). Se este é o ambiente propício onde se objetiva apreender a cultura letrada humana, não há espaço para a reprodução da espontaneidade, pois, a escola está vinculada aos problemas da ciência, que por sua vez, é saber metódico e sistematizado.

Ainda segundo o autor, “a escola diz respeito ao saber elaborado e não o conhecimento espontâneo; ao sistematizado e não o saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (*Idem*). É nesse sentido que a escola se torna imprescindível às novas gerações, para estas possam internalizar o saber sistematizado. Por isso, Saviani vai apontar como condição mínima para o acesso à cultura a alfabetização: “Ora o saber sistematizado, a cultura erudita é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever” (SAVIANI, 2008, p. 15). O mesmo vale para os conhecimentos básicos referentes à linguagem dos números e os rudimentos das ciências, que são ofertados por volta dos quatro primeiros anos na escola visando o aprendizado e domínio desses conteúdos.

Corroborando com essas premissas, que privilegiam o saber científico, metódico e sistematizado em detrimento ao saber espontâneo e secundário, a PHC irá se valer de uma concepção de currículo que contemple a noção conteúdos clássicos. Vejamos o que nos diz Saviani (*Idem*, p.18):

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. Aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: 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.

A simples existência do saber sistematizado não garante que a escola conseguirá desempenhar seu papel educativo e que os saberes escolares serão assimilados pelos alunos. É preciso que as condições objetivas sejam dadas, para que se efetive na prática a transmissão e assimilação deste saber. Por isso se faz mister dosá-lo e sequenciá-lo para que a criança possa de

modo gradativo entendê-lo em suas múltiplas dimensões, e, conseqüentemente, dominá-lo.

Para Saviani (SAVIANI, 2008, p.19) “é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos.” Ele se refere aos automatismos, que se tornam extremamente relevantes para fixação dos conhecimentos ofertados na escola aos estudantes que só aprendem “[...] de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de uma forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza” (*Idem*, p.20).

Estas considerações de Saviani (2008) sobre a PHC que versam sobre a natureza e especificidade da educação, onde se evidencia o objeto do trabalho educativo nas dimensões da identificação dos elementos culturais essenciais e das formas adequadas de ensino. Daí emerge a necessidade de se abordar, na escola pública, conteúdos clássicos, produzindo, dosada e sequencialmente, através do ato educativo, a humanidade construída e elaborada historicamente pelos homens possibilitando-os internalizar esses conhecimentos na forma de segunda natureza.

As premissas e conceitos pedagógicos desta teoria da educação estão diretamente relacionadas às necessidades da classe trabalhadora em acessar a cultura letrada, e, para que esse fim seja alcançado são necessários métodos de ensino mais eficazes. É nesse sentido que a PHC, procura superar as concepções tradicional e nova, não somente incorporando as suas contribuições, mas também indo além dos seus limites.

Nessa perspectiva seus métodos estimularão a atividade dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, 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, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transição-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2007, p.69 *apud* SAVIANI, 2012, p.08-09).

Desse modo, a PHC guiada por estas premissas, procura nesta nova formulação de teoria pedagógica um método didático que encarne a educação como uma atividade mediadora advinda da prática social, onde seu ponto de

partida e chegada coincide com a própria prática social. “O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (SAVIANI, 2012, p.09). Esta mediação pode ser configurada pelos seus momentos intermediários: a problematização; a instrumentalização; e catarse. Estes momentos foram estruturados tal como ocorrera com a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, mas, como fora mencionado, superando seus limites e incorporando suas contribuições.

Dessa maneira, a PHC se estrutura didaticamente nos passos mencionados, tendo seu *ponto de partida na prática social*, comum a estudantes e professores. O que os diferencia nesse momento é que a visão do professor sobre a realidade ocorre em forma de síntese, já para os estudantes esta aproximação com a realidade figura como uma síncrese. Vale lembrar que na pedagogia tradicional o ponto de partida é o professor, e o escolanovismo relega esse papel às atividades que partem da iniciativa dos alunos.

O *segundo passo é a problematização*, é nesta fase que se buscam as questões que irão ser solucionadas na prática social e que devem permear todas as dimensões possíveis do conhecimento proposto para que possam ser encaminhadas a educação na busca por soluções. A pedagogia tradicional se vale da apresentação de novos conhecimentos nesta fase, enquanto que a pedagogia nova pressupõe a detecção de problemas que entravam as atividades.

O *terceiro passo é a instrumentalização*, onde ocorre a apropriação dos elementos teóricos e práticos pertinentes a solução dos possíveis problemas encontrados na prática social. Nesta fase no método tradicional é esperado que houvesse uma assimilação dos conteúdos ministrados pelo mestre em comparação com conteúdos antes expostos, e para a escola nova é nessa fase que se colhe os dados.

Seguindo uma lógica gradativa e dinâmica, após se apropriar dos elementos necessários a solução dos problemas, ocorre que agora é preciso chegar a uma nova expressão elaborada da prática social que se efetivou, é

aqui que a PHC se vale do conceito de *catarse* como uma “[...] elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p.53 *apud* SAVIANI, 2012, p.09). Então, este momento não é entendido como de generalização peculiar à pedagogia tradicional ou muito menos com hipóteses na pedagogia nova.

O *último* passo da didática da PHC é referente a *própria prática social*, é o seu ponto de chegada que na verdade é também seu ponto de partida, só que agora professor e aluno já possuem práticas sociais diferentes da inicial, pois, o estudante chega a síntese na qual o professor já se encontrava e, este por sua vez ascende da precariedade da síntese que possuía deixando-a cada vez mais orgânica. Notamos que fosse à pedagogia tradicional esse momento coincidiria com aplicação dos conhecimentos assimilados e na pedagogia nova com a experimentação em forma de teste da hipótese. Em relação ao método didático da PHC, conforme Saviani (2012, p.10):

Pode-se concluir, então, que, pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social no ponto de partida da relação educativa (primeiro passo) em confronto com a prática social no ponto de chegada (quinto passo) é e não a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Do modo como está configurado este método pedagógico é possível de perceber que neste a atividade educativa recupera a sua unidade no seio da prática social inter-relacionando os elementos teóricos e práticos aqui sistematizados por esta pedagogia e, dessa maneira, se coloca, concomitantemente, como uma teoria e prática da educação.

Neste sentido, Saviani foi buscar em Gramsci, elementos que ajudassem a formar um currículo escolar que desse respostas mais precisas às condições próprias de um período de transição de um modo de produção regido pelo capital a um modo de produção de cunho socialista. Nas contribuições gramscinianas ele vai considerar a problematização acerca das culturas grega e romana, mais precisamente na centralidade relegada à velha escola, no seu

cultivo do latim e do grego, assim como suas literaturas e história. Da ênfase dada pela velha escola greco-romana aos elementos da língua, literatura e história podemos articular nosso pensamento com a reflexão elaborada por Saviani (2012, p.11):

Essa ideia é de que a História seria exatamente essa matéria que ocuparia este lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificando como caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos.

Este princípio de historicização do conhecimento será de grande relevância para a consolidação de uma pedagogia de orientação materialista, que a partir de 1984, em meio as discussões sobre as bases da concepção dialética de educação recebe a denominação de histórico-crítica. Nesta nova concepção, o movimento vai “[...] das observações empíricas ao concreto pela mediação do abstrato” (*Idem*), por esse motivo, esta é uma orientação sólida tanto com relação ao método científico como em relação ao ensino, chegando-se a partir desses critérios, a uma pedagogia concreta.

Em uma pedagogia que se coloca como concreta, é de se esperar que os estudantes sejam indivíduos resultado das sínteses das relações sociais, ou seja, que estes indivíduos também sejam concretos. Numa pedagogia de orientação tradicional estes mesmos indivíduos são considerados abstratos, “como expressões particulares da essência universal que caracterizaria a realidade humana” (*Idem*), já para a pedagogia moderna os estudantes são “indivíduos empíricos, isto é, como sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo” (*Idem*). Por essa via a pedagogia moderna suprime a história dos homens e seus determinantes sociais, atribuindo um caráter natural às relações que se expressam entre os homens, e educandos, nesta lógica se desenvolvem mediante suas disposições internas, naturais, dadas ao homem de forma biológica.

Na pedagogia Histórico-Crítica esta lógica não é compartilhada, pois:

[...] considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, se manifestam como unidade da diversidade, “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (grifos do autor), síntese de relações sociais. Portanto, o que é do interesse deste aluno concreto

diz respeito às condições em que se encontrar e que ele não escolheu. (SAVIANI, 2012, p.11).

Com essa reflexão rompe-se com a ideia de que os indivíduos são livres para escolher aquilo que quiserem fazer ou ser, pois, a realidade humana nos mostra possibilidades diferentes dessa autonomia disseminada pela pedagogia moderna. Estando os homens suscetíveis aos meios e relações de produção herdadas das gerações anteriores estes também são influenciados por estes meios e relações de produção, e sua criatividade fica determinada pela forma como se dá a assimilação destas relações e como pretende transformá-las.

É aqui que reside o problema o conhecimento dosado, sequenciado e sistematizado que é elaborado e acumulado historicamente pelos homens, pois, estes conhecimentos fazem parte dos meios de produção. Assim, este tipo de conhecimento corresponde com os interesses do aluno concreto, que é síntese das relações de produção, pois, a sociedade exige que se tenha contato e se domine este tipo de conhecimento, e nesse sentido, a escola é a incumbida de propiciar condições para que este indivíduo concreto se depare com este tipo de conhecimento.

Desse modo, a PHC se coloca no cerne das problemáticas oriundas da educação ofertada na sociedade burguesa, e que diante da contemporaneidade dos fatos, se torna uma necessidade histórica para a imensa parcela da população que é educada por pedagogias que mascaram a realidade em nome da manutenção da ordem vigente mergulhando os homens no obscurantismo. Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica:

[...] situa-se além e não aquém das pedagogias tradicional e moderna, habilitando-se a enfrentar os problemas postos à educação pela sociedade atual ultrapassando o horizonte do capitalismo e da sua forma social correspondente, a sociedade burguesa. Por isso, os que se situam nos limites desse horizonte incorrerão, compreensivelmente, no equivoco gnosiológico de considerar a pedagogia inspirada no marxismo como uma concepção ultrapassada, circunscrita à problemática do século XIX. De fato, os interesses vinculados à ordem social dominante, de cunho capitalista, não permitem outra interpretação, razão pela qual o mencionado equívoco gnosiológico se expressa como um acerto ideológico. Mas, para a grande maioria da população, cujos interesses só poderão ser contemplados para além dos limites da sociedade capitalista, não há entrave para a compreensão do movimento histórico que, como se evidencia nas pesquisas levadas a efeito por Marx, coloca a exigência de superação da ordem burguesa pela construção de uma sociedade em que estejam abolidas as relações de dominação entre os homens. (SAVIANI, 2012, p.12).

Buscamos explicitar de forma sucinta como foi idealizada, formulada e construída esta teoria de inspiração marxista e que se vale dos princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético. Esta concepção da educação tem por base as formulações de Saviani em conjunto com outros intelectuais que se propuseram a colaborar para a consolidação desta teoria pedagógica produzindo artigos, teses, dissertações ou organizando eventos para a discussão no âmbito da educação e dos problemas advindos deste modo de produção. Diante do que foi explicitado percebemos que uma teoria crítica da educação como a PHC foi elaborada para o enfrentamento de desafios e entraves à sua efetivação na escola pública no atual contexto educacional brasileiro, e, por esse motivo, discorreremos sobre problemáticas que dificultam a implementação de uma pedagogia alçada numa forte base teórica.

### **1.9 Desafios e enfrentamentos para a Pedagogia Histórico-Crítica no cenário educacional brasileiro**

Sendo este modelo de sociedade regido pelo capital, pautada na divisão do trabalho e planejada em classes, a educação, neste sentido, se coloca como um desafio diante das contradições inerentes a esta mesma sociedade. Para Saviani (2008, p.267) o Brasil “[...] apresenta desafios específicos que se ligam ao atraso em que se encontra a educação pública em nosso país relativamente ao próprio desenvolvimento da educação nas condições postas pela sociedade capitalista”.

Seria inútil e dispendioso alongar a discussão com relação aos inúmeros problemas instaurados na educação brasileira que versam sobre as condições precárias do trabalho dos professores no país, que vão desde instalações físicas adequadas, má formação dos professores, baixos salários, currículos ineficientes, materiais didáticos a métodos pedagógicos (SAVIANI, 2008). Seguindo essa linha de apenas apontar os problemas e os culpados, poderíamos incorrer numa extenuante lamentação ao invés de contribuir com possibilidades da resolução destes problemas.

Desse modo faremos uso do que discorre Saviani (2008) com relação aos desafios pedagógicos no atual contexto da sociedade brasileira que podem ser agrupados em dois grandes desafios.

O primeiro se refere à ausência de um sistema de educação. Este atraso histórico nos coloca em posição de desvantagem em relação a outras nações, tanto na Europa como em países da América Latina que já consolidaram seu sistema de educação desde o final do século XIX. A efetivação de um sistema de educação trouxe êxito aos países que conseguiram realizar esse feito como a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. Em nosso país, a ideia da formulação de um sistema de educação foi sendo desprezada, assim como as tentativas de se elaborar um, como se era esperado, esta distância entre o Brasil e as demais nações, relacionada à educação, aumentou no decorrer do último século. A importância de se implantar um sistema de educação no país “[...] significa que cada criança brasileira terá garantida a possibilidade de ingressar e prosseguir na escola até a conclusão do ensino fundamental” (SAVIANI, 2008, p.268).

As lacunas educacionais evidenciadas neste histórico déficit educacional, que de longa data vem prejudicando a classe trabalhadora, poderiam começar a ser resolvidas se as políticas públicas voltadas à educação levassem em conta esta dívida, também histórica, para com o ensino no país. E desse modo, fazer uso de uma parcela maior do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro priorizando a educação, investindo os recursos na resolução destes problemas que permeiam o ensino público no país, pois, a atual conjuntura da educação brasileira nos mostra uma situação emergencial com relação às condições objetivas oferecidas. Para que uma dada teoria seja posta à prova ela necessita de condições objetivas que se efetivam na prática. Segundo Saviani (*Idem*, p.268):

Se a prática é o critério de verdade da teoria eu formulo em nome da teoria determinados conceitos, determinadas hipóteses, mas isso precisa ser posto em prática para provar a sua validade e para se saber em que grau ela de fato responde às necessidades em função das quais foi proposta. À medida, porém, que tal prática tem tal grau de precariedade que se torna inviável a possibilidade de se testar essas hipóteses, de verificar no âmbito da ação as proposições que a teoria formula, essa formulação fica represada e, portanto, isto dificulta seu avanço.

O esforço empregado na elaboração e desenvolvimento de uma teoria que possa dar respostas à prática será em vão se as condições objetivas não forem ofertadas. Assim, a inexistência de um sistema nacional de educação evidencia que pouca relevância se deu a educação e que isso pode ser notado nos baixos percentuais de recursos públicos destinados a este setor, e, o reflexo desta precária situação é denunciado em escolas sucateadas, péssimas condições de trabalho ofertadas aos professores e baixos salários. Estas condições, aliadas a uma formação também precária, dificultam a assimilação de propostas teóricas inovadoras na prática. Sob estes termos os professores também sofrem as mazelas de uma sobrecarga de trabalho que os consome integralmente e os impede de ascender em seu processo de formação continuada o que lhes possibilitaria apreender elementos de uma forte base teórica que consubstancia novas formulações do ponto de vista da didática, ou até mesmo contribuir, em conjunto de outros docentes, com novas formas de ensino.

A precariedade evidenciada é um obstáculo para o desenvolvimento e verificação de como estas propostas podem se tornar alternativas para um trabalho pedagógico qualitativo, pois, os problemas quantitativos de ordem material tornam-se entraves a propostas teóricas desta natureza.

Esse é um desafio para a Pedagogia Histórico-Crítica num duplo sentido: põe diante dela limites a seu próprio desenvolvimento teórico e, ao mesmo tempo, a obriga a tomar consciência desse estado de coisas visando a compreender suas causas e acionar não só explicações, mas os mecanismos possíveis de enfrentamento desse tipo de situação (SAVIANI, 2008, p.269).

A segunda dimensão do desafio para a educação brasileira diante dos problemas evidenciados nas lacunas históricas se refere à descontinuidade do ensino. Este é uma premissa que integra as especificidades e natureza da própria educação, onde se exige que o trabalho pedagógico tenha continuidade, suficientemente, para se efetivar os resultados do ensino causando uma espécie de irreversibilidade, e, sem o alcance deste objetivo, o da fixação dos conhecimentos lecionados, a educação não contempla o seu objetivo. A guisa de exemplo pode-se tomar a alfabetização, entendida por muitos como apenas o momento inicial do processo de aprendizagem, nesta lógica o aluno tem de dominar no primeiro ano somente o alfabeto e,

subsequentemente, completaria sua formação no segundo ano. Porém, os altos índices de fracassos no primeiro ano levaram as autoridades a repensar a alfabetização, que se limitava ao primeiro ano, e pensando em resolver o problema, estendeu-se a alfabetização, organizando o currículo escolar por ciclos.

De fato as crianças podiam reconhecer as estruturas formais da língua, mas ainda não haviam incorporado ao ponto da irreversibilidade, pois, isso ocorreria no aprendizado com o conjunto do currículo escolar. A aprendizagem da leitura e escrita ia se complementando no decorrer dos outros anos escolares com o estudo das outras disciplinas.

Por meio deste processo é que as crianças iam incorporando as estruturas da cultura letrada e era por volta do quarto ano que as habilidades básicas estavam fixadas, atingindo-se o ponto da irreversibilidade de tal modo, mesmo que não se lesse mais nada, não se regrediria à condição de analfabeto. Em contrapartida, se o processo fosse encerrado após a conclusão, com êxito, do primeiro ano, considerando-se que o objetivo da alfabetização já teria sido alcançado, a regressão seria inevitável e, em pouco tempo, aquelas crianças voltariam à condição de analfabetas (SAVIANI, 2008, p.270).

É por isso, que defendemos a continuidade, como uma condição *sine qua non* para que as crianças deem saltos qualitativos no aprendizado nos demais níveis de ensino. “A continuidade é, pois uma exigência inerente ao trabalho educativo que deve durar tempo suficiente para produzir um *habitus*, isto é, uma disposição durável e irreversível” (*Idem*).

O problema da continuidade é agravado com as políticas educacionais, que via de regra esquecem o que se estava trabalhando anteriormente e adotam regras e métodos aos sabores dos governos, secretários de educação ou ministros que almejam deixar suas marcas.

Com esse grau de descontinuidade não há como fazer frente às questões especificamente educacionais dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade. Portanto a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto, mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído. (*Idem*, p.271).

Dessa forma, pode-se entender, mediante o ponto de vista da PHC, que os desafios que emergem a educação pública, laica e gratuita em uma

sociedade classista, como a que vivemos, advêm da luta pela garantia de um ensino público de qualidade. Essa oferta de ensino aos trabalhadores deve ser propiciada por uma escola pública da melhor qualidade possível, dentro das condições históricas vigentes, pois, esta escola deve ser entendida como um componente em uma luta de maiores proporções, a da superação da sociedade de classes.

Apoiamo-nos no pensamento de Saviani (2008), quando o mesmo versa sobre as tarefas a serem cumpridas pelos que almejam se valer da educação como um elemento de grande importância na luta pela equalização social e superação da condição de marginalidade dos trabalhadores.

Devemos, pois, nos empenhar em ampliar diuturnamente o processo de conquista da escola pública pelos trabalhadores, considerada como um espaço vital para a apropriação, por parte desses mesmos trabalhadores, dos conhecimentos sistematizados, isto é, da ciência como força produtiva, sem perder de vista, em momento algum, o horizonte de construção de uma sociedade sem classes, pois só então as conquistas perfilhadas serão definitivamente asseguradas (SAVIANI, 2008, p.271).

Tratamos aqui de evidenciar como a PHC foi elaborada, desenvolvida e efetivada como uma possibilidade real para a escola pública, *locus* de ensino dos filhos dos trabalhadores, se valer de uma pedagogia comprometida politicamente e ideologicamente com os interesses de classe do proletário.

Com relação à educação física, consideraremos o mesmo critério de criticidade do ponto de vista da PHC, ou seja, uma teoria crítica que verse do trato como o conhecimento da Educação Física e que entra na discussão mais ampla da educação como sendo um elo de grande relevância para a transformação social preterida pela classe dos trabalhadores. Por esse motivo, adentraremos historicamente nos condicionantes sociais que impulsionaram ideias no campo da Educação Física e que influenciaram o pensamento científico nas formulações sobre esta área do conhecimento humano.

### **1.10 A educação física na sociedade regida pelo capital**

Ocupamo-nos, anteriormente, em mostrar as bases teórico-metodológicas de uma teoria crítica da educação que se distancia das demais concepções que entendem a educação apenas como reprodutora das

desigualdades sociais ou autônoma em relação a sociedade. Esta mesma teoria crítica consubstancia com suas premissas pedagógicas, uma abordagem da educação física que é fundamentada na base teórica do materialismo histórico dialético.

Esta teoria, que em suas especificidades trata da Educação Física, também é crítica, pois entende que o ensino dos conteúdos estruturantes da cultura corporal não devem ser lecionados distante da discussão mais ampla das contradições da sociedade burguesa, ou determinando que essas contradições, inclusive com conteúdos como o Esporte, são reprodutoras das disparidades em voga no modo de produção capitalista. Esta concepção crítica da Educação Física é a metodologia Crítico-Superadora.

Inserindo a Educação Física nas problemáticas oriundas da educação e que também passou por fortes influências sociais e históricas, no sentido de aprofundar o entendimento do seu uso como ferramenta de inculcação ideológica, nos lançamos nas bases da educação física da sociedade capitalista no século XIX, perpassando pelas influências e condicionantes sociais que impulsionaram as elaborações científicas da época e que se estenderam ao longo do tempo influenciando abordagens na atualidade, ou servindo de pano de fundo para ferrenhas críticas e novas formulações na área.

### **1.11 As tendências da Educação Física**

As concepções de educação física vigentes no Brasil são o resultado da luta travada no campo da educação entre aqueles que defendem formulações pedagógicas que tem acordo com a manutenção do projeto histórico capitalista e aqueles que se colocam contra essa lógica e articulam-se aos interesses dos dominados desenvolvendo e formulando propostas condizentes a necessidade histórica da superação do modo de produção capitalista.

Estas ideias pedagógicas possuem uma perspectiva de formação humana, sendo unilateral a vinculada aos interesses dominantes, na qual foi edificado o sistema de ensino brasileiro, e, uma perspectiva de formação humana *omnilateral* que corrobora com a possibilidade do pleno

desenvolvimento das capacidades humanas pelo acesso ao acervo cultural e material acumulado pela humanidade, somente possível com a superação do capitalismo.

As proposições de ensino da educação física no Brasil foram construídas a partir dessas concepções educacionais e, segundo Castellani Filho (2008 *apud* SILVA, 2011) elas se traduzem em três tendências, a saber:

a) A proposição da *Biologização* da Educação Física – nesta tendência somente o aspecto biológico do homem é enfatizado sendo exacerbado o desempenho humano nas atividades esportivas, de interesse da elite burguesa por estar atrelada à produtividade necessária ao modelo social preterido;

b) A tendência da *Psico-pedagogização* da Educação Física – a qual defendia uma escola autônoma em relação à sociedade e que a sua formulação defende uma visão a-histórica de homem, criança e idoso. Esta tendência se articula com concepções pedagógicas de cunho tecnicista na qual se pretendia uma formação de novas gerações através de um ensino técnico-profissional;

c) E, uma tendência emergente atrelada a uma proposta que visava a transformação da prática da educação física, compreendendo que o ato educativo também seria um ato político, pois este possibilitaria a instrumentalização das classes subalternas com o conhecimento dominante, possibilitando-os o exercício de sua capacidade de luta no seio social.

Ainda segundo os estudos de Castellani Filho (2008 *apud* SILVA, 2011) estas tendências figuram subdividas em dois blocos distintos e antagônicos. Neste sentido, há o grupo de concepções acríticas da filosofia da educação com as tendências da *Biologização* e da *Psico-pedagogização* da Educação Física e outro que se referencia na concepção Histórico-Crítica - Crítica da Filosofia da Educação e que possui uma proposta transformadora da prática da educação física.

Com base no exposto é possível constatar que as primeiras abordagens da educação física no Brasil foram influenciadas pelas teorias não críticas que são pautadas na escola tradicional, no escolanovismo e no tecnicismo, do mesmo modo que percebemos que a partir de 1980 uma teoria crítica, a PHC,

influenciou a construção de uma proposta pedagógica emergente da educação física – a Metodologia Crítico-Superadora. Mas, “[...] a proposta de caracterização de Castellani Filho apresenta limites, dentre os quais destacamos o surgimento de apenas uma tendência pedagógica emergente da Educação Física” (SILVA, 2011, pp.59-60). Nesse período ocorre a sistematização de várias tendências emergentes no campo de conhecimento da educação física e, tal fato foi constatado em outros estudos sobre as abordagens da educação física no Brasil.

Estudiosos da educação física aprofundaram a investigação com as concepções pedagógicas no Brasil, trata-se de Darido e Rangel (2008), que discutem estas tendências alocando-as em dois períodos “[...] o contexto anterior ao surgimento das novas concepções (antes da década de 80); e o contexto da década de 1980, onde é possível constatar o surgimento das novas concepções pedagógicas da Educação Física Escolar” (SILVA, 2011, p.60).

O primeiro período é caracterizado pelas abordagens dominantes da Educação Física, dentre elas: o *higienismo* – centralidade no exercício como disseminador de hábitos que promoveriam a saúde e higiene, além de propiciar o desenvolvimento físico e moral; o *militarismo* – preocupado com a formação de homens aptos ao combate e luta para as questões bélicas, este era basicamente o papel a ser executado pela educação física; a abordagem *esportivista* pautada no ideário mecanicista, tradicional e tecnicista – cujo objetivo da Educação Física seria a promoção do país pela via do êxito esportivo em eventos de altíssimo nível, e a escola serviria a seleção de talentos; e o *recreacionista* – a partir da crítica ao valor exacerbado do esporte de alto nível, caracterizada por ficar a cargo dos alunos o que fazer nas aulas.

As abordagens elaboradas a partir de uma tentativa de rompimento com as ideias hegemônicas da educação física<sup>32</sup> figuram no segundo período caracterizado por Darido e Rangel (2008). Dentre as quais destacamos as abordagens:

Humanista; Fenomenológicas; Psicomotricidade; Baseada nos Jogos Cooperativos; Cultural; Desenvolvimentista; Interacionista-construtivista; Crítico-superadora; Sistêmica; Crítico-emancipatória;

---

<sup>32</sup> As concepções *esportivista*; *mecanicista*; e *tradicional* (SILVA, 2011).

Saúde Renovada; baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/Brasil, 1998); além de outras. (DARIDO E RANGEL, 2008, p.6 *apud* SILVA, 2011, p.60).

Os estudos de Darido e Rangel (2008) ampliam a referência constatada nos estudos de Castellani Filho (2008), pois, além de perceber que foram elaboradas mais de uma pedagogia emergente, também constatam que estas novas abordagens possuem profundas diferenças que se expressam nas concepções de “[...] projeto histórico, formação de homem e de trato com o conhecimento (objeto de estudo)”. (SILVA, 2011, p.60).

Dentre as abordagens existentes, explicitaremos somente aquelas que dentro de suas formulações são referências propositivas sistematizadas e não sistematizadas para a Educação Física Escolar (ALBUQUERQUE, 2013): Desenvolvimentista (TANI, 1988), “Saúde Renovada” ou Atividade Física e Promoção da Saúde (GUEDES & GUEDES), Construtivista (FREIRE, 1989), Crítico-Emancipatória (KUNZ) e a Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Valer-nos-emos das análises realizadas por Silva (2011) acerca destas abordagens da educação física, na qual o autor destaca as categorias *formação humana; projeto histórico e trato com o conhecimento*.

A abordagem da Educação Física Desenvolvimentista têm suas ideias básicas expressas na obra clássica intitulada, “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem *Desenvolvimentista*”, de autoria de Edison de Jesus Manoel, Eduardo Kokobun, Go Tani e José Elias de Proença” (ALBUQUERQUE, 2013). Nesta abordagem a concepção de formação humana é pautada na perspectiva unilateral, o que é possível de perceber ao “restringir a formação das novas gerações apenas ao desenvolvimento de habilidades motoras”. A educação física se ocuparia com a tarefa do “desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras e das capacidades físicas”. E a “aprendizagem do movimento” é entendida como o objetivo básico da educação física pautada nesta abordagem. Por não possuir um projeto histórico explicitado, e, com referência no seu processo de elaboração que não tece nenhuma crítica ao modelo social vigente para o qual propõe um dado direcionamento ao “[...] processo de formação dos homens, pode-se inferir que esta concepção pedagógica separa o político do pedagógico, atrelando-se a

uma teoria educacional (pedagogia tradicional) sintonizada com o desenvolvimento do projeto histórico capitalista” (SILVA, 2011, p.61). Para esta concepção o “movimento humano” é o objeto de estudo e ensino da educação física.

A proposição da educação física da *Aptidão Física e Promoção da Saúde ou Saúde Renovada* foi elaborada e desenvolvida por Dartagnan Pinto GUEDES e Joana Elisabete R. Pinto GUEDES a partir do ano de 1993. A abordagem aqui explicitada defende uma concepção de formação humana unilateral, pois, esta abordagem da educação física não contesta a concepção de formação referenciada na formulação pedagógica hegemônica na educação física, a aptidão física, apresentando-se como uma versão mais atual desta concepção. Objetiva “a formação de cidadãos conscientes e portadores de uma capacidade crítica e reflexiva ajustados a uma sociedade moderna e democrática” (*Idem*, p.62). Nesta abordagem a educação física tem por função social preparar os indivíduos para um estilo de vida ativo, no qual as atividades motoras ligadas à saúde devem ser atreladas ao cotidiano dos indivíduos durante toda a sua vida. Com relação ao projeto histórico, esta abordagem não explicita qual defende, mas é possível de constatar que esta abordagem corrobora com os interesses dominantes, pois, o pressuposto de que parte diz ser necessário “[...] ajustar as novas gerações a uma sociedade moderna e democrática” (*Idem*), ou a preocupação em conscientizar os indivíduos da necessidade de adequação ao momento histórico no qual se vive. A categoria do trato com o conhecimento é por definição a própria aptidão física voltada à saúde.

A proposição *construtivista* foi desenvolvida por Joao Batista Freire durante o ano de 1989 e seus fundamentos se expressam na obra “Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física”. Investigando os elementos fundantes desta teoria se constata que a noção de formação humana está relacionada a uma concepção “[...] naturalista, a-histórica de homem, desenvolvida a partir da compreensão de que o homem se adapta a realidade” (SILVA, 2011, p.62). Isto fica evidente quando o autor faz menção ao processo de desenvolvimento infantil, “[...] o quanto é difícil adaptar-se as bruscas mudanças provocadas pelo nascimento. [...] e não a outra

possibilidade que não adaptar-se ao mundo extra-uterino, com todos os problemas que isso acarreta (FREIRE, 1997, p.25 *apud* SILVA, 2011, p.62). A finalidade educacional da educação física expressa nesta proposição seria criar atividades que facilitem à criança tomar consciência de seu corpo e de suas ações (*Idem*, p.75). Esta formulação não apresenta ou defende um projeto histórico, no entanto, enfatiza que uma educação física que se diz transformadora deve estar conectada a um modelo de sociedade mais humano, democrático, e digno (FREIRE, 1997). Nesta proposição o trato com o conhecimento, ou seja, o objeto de estudo e ensino da educação física que figura como componente curricular, deveria ser a especialização em atividades de cunho lúdico e que compõem o universo da cultura infantil. Neste sentido, a educação física não apresentaria um conhecimento próprio da área, um saber específico, seria justificada na escola como uma atividade auxiliar para a aprendizagem de outras disciplinas.

A formulação *Crítico-emancipatória*, de autoria de Elenor Kunz (2004), vincula seus estudos a concepção de formação humana unilateral, nota-se nesta teoria a educação restrita apenas a formação da consciência dos homens, “[...] uma educação de crianças e jovens para a consciência crítica e emancipada” (KUNZ, 2004, p.31 *Apud* SILVA, 2011, p.63). Para esta proposição a função social da educação física reside em capacitar crianças e jovens para a participação na própria vida em sociedade nos âmbitos cultural e/ou esportivo. Segundo esta formulação a capacitação vai além da aquisição da capacidade de ações funcionais, uma vez que também permitiria o conhecimento, reconhecimento e problematização dos sentidos e significados da vida, por meio de uma reflexão crítica (KUNZ, 2004 *Apud* SILVA, 2011). Apresenta como objetivos do ensino e atividades ligadas ao movimento humano, o desenvolvimento das competências social e objetiva (*Idem*.). Assim como as demais teorias até aqui explicitadas, a proposição Crítico Emancipatória não cita ou defende um projeto histórico, somente faz menção a uma compreensão de que a estrutura social é decisiva sobre o ser humano e, que mudanças concretas exigem mudanças na estrutura sócio-político-econômica. No que diz respeito ao trato com o conhecimento ou objeto de estudo e ensino, o conteúdo central, segundo esta teoria, que comporá o

ensino da educação física nas escolas é o movimento humano, o movimentar-se, e neste sentido o ensino do esporte ocupa lugar de destaque (*Idem.*).

Tomando por base o estudo desenvolvido por Silva (2011), observamos que das concepções da Educação Física explicitadas até o presente momento - a Desenvolvimentista (GO TANI); a da Promoção da Saúde ou Saúde Renovada (GUEDES & GUEDES); a Construtivista (FREIRE) e a Crítico Emancipatória (KUNZ) - que representam o maior grau de desenvolvimento teórico/pedagógico da Educação Física, nenhuma institui nexos e relações entre teoria e projeto histórico e, o que predomina é uma concepção de formação humana unilateral, tal fato nos leva a entender estas teorias articuladas aos interesses pedagógicos hegemônicos e distanciadas de uma concepção de formação humana omnilateral.

Desse modo, explicitaremos uma dada teoria pedagógica para o trato com o conhecimento com a Educação Física que procurou no seu processo de formulação e desenvolvimento articular-se aos interesses de classe dos dominados e a transformação da prática da educação física nas escolas, trata-se da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física. Buscamos, nos seus nexos e relações entre teoria pedagógica e projeto histórico, as categorias que serviram de base para as análises da produção do conhecimento nos anais do CONBRACE (2009, 2011 e 2013) no GTT-Escola que se referenciaram nesta abordagem na elaboração dos seus trabalhos completos.

### **1.12 A Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física**

O Coletivo de Autores é uma denominação dada aos seis autores do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, publicado em 1992 pela editora Cortez. Passados mais de vinte anos da publicação da primeira edição, o Coletivo de Autores continua sendo uma obra amplamente utilizada na formação inicial ou continuada dos professores de educação física, assim como na elaboração de pesquisas científicas da área como artigos, teses e dissertações, o que tornou a ACS um clássico da área da educação física.

Desse modo, é imprescindível à pesquisa que nos propusemos realizar, investigar as categorias estruturantes desta abordagem que a tornam distinta

em relação às demais, bem como saber de que modo as orientações teórico-práticas deste clássico da educação física estão expressas nos trabalhos completos do CONBRACE (2009-2013) GTT-escola. Por esse motivo buscaremos agora discorrer sobre as particularidades que caracterizam esta pedagogia emergente.

Antes de tudo é interessante que se esclareça que essa abordagem da educação física, assim como qualquer elemento da educação que se estruture no seio de uma determinada sociedade, não brota instantaneamente da cabeça de seus idealizadores, esta dada possibilidade para o trato como o conhecimento na educação física escolar emerge das próprias determinações históricas, sociais e econômicas, da luta entre as classes e frações de classes e da necessidade histórica dos filhos dos trabalhadores em acessar no maior grau de desenvolvimento possível as conquistas culturais da humanidade no âmbito da Cultura Corporal. Portanto, ela foi elaborada e, concomitantemente, seu processo de efetivação vai se desencadeando no local propício a transformação da prática educativa, o chão das escolas públicas.

Os elementos estruturantes desta teoria crítica distinguem-na das demais tendências da Educação Física, principalmente no que se refere à noção de formação humana, ao objeto de estudo e pesquisa e as orientações para o trato com o conhecimento, além de ter sido desenvolvida sob as bases de um projeto histórico socialista.

Esta abordagem situa como categoria central o conceito de Cultura Corporal que é abordado na ACS a partir da lógica Materialista-histórico-dialética, nesta visão o conceito de cultura corporal expressa “[...] um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.62).

Esta proposição da Educação Física traz nos seus elementos estruturantes uma concepção de formação humana omnilateral atrelada ao seu objeto de estudo e ensino, a cultura corporal, que segundo esta abordagem é parte integrante da própria cultura humana. Segundo Escobar (2009b, p.127 apud SILVA, 2011, p.63), a cultura corporal é:

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

Desse modo, o conceito de cultura corporal “[...] implica numa apreensão do processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos da existência real dos homens nas suas relações na sociedade e com a natureza” (ESCOBAR, 1995, p.93 *apud* SOUZA JUNIOR, 2011, p. 395). Continuando com esse conceito, nos explica que:

O objeto de estudo da educação física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura da totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades, sejam criativas ou imitativas, das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas a leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não-material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, relações e nexos descobertos pela prática social conjunta (ESCOBAR; TAFFAREL, 2009, p. 02).

O conceito de Cultura Corporal além de expressar o objeto de estudo e ensino na ACS, também denota a visão epistemológica, gnosiológica e teleológica desta dada teoria. Apropriações indevidas desta categoria ou incompreensões do que representa esse conceito na luta de classes, levam a interpretações apressadas ou fragmentadas da prática educativa com os conteúdos estruturantes da educação física na ACS. Segundo os seus autores essa abordagem foi construída pensando principalmente na figura do professor “sufocado pelas limitações da escola, pelos baixos salários, pela desvalorização de sua profissão e do seu trabalho” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 19). Por esse motivo, uma produção do conhecimento que se pautar nas recomendações e sugestões pedagógicas de uma teoria crítica da educação física deve expressar no grau de desenvolvimento da sua produção científica a intencionalidade presente na essência que forma esta pedagogia, que se traduzem nos seus elementos estruturantes.

Esta dada abordagem da Educação Física se estrutura mediante a interpretação da categoria trabalho como fundante do ser social, ponto de partida das ideias que serviram de base para a formulação desta teoria da educação física. Neste sentido, a ACS defende a ideia de que o trabalho não-material é a categoria fundante da construção da teoria pedagógica da educação física, como exemplo temos o esporte mediante essa visão pedagógica. Para explicar o esporte é imprescindível entendê-lo uma atividade corporal elaborada e desenvolvida histórica e socialmente sob uma das expressões da subjetividade humana, o jogo lúdico, que não objetiva resultados materiais. [...] No jogo praticado pela satisfação de interesses subjetivos – lúdicos – o produto da atividade é o prazer dado pela própria satisfação dos mesmos (ESCOBAR, 2009 *apud* SOUZA JUNIOR, 2011, p.398).

Segundo o que constatou Silva (2011, p. 39) a ACS é uma proposição que tem como função social da educação física:

[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Essa pedagogia emergente está articulada a determinados interesses de classe, possui um entendimento acerca da reflexão pedagógica e que, necessariamente, detém características específicas:

Diagnóstica, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe. [...] Dessas considerações resulta que a reflexão pedagógica é judicativa, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social. [...] É também teleológica, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.27).

No ano de sua publicação em 1992, o projeto histórico ainda não estava bem definido, mas, a necessidade histórica de superação do capitalismo já figurava nesta abordagem, e por meio do desenvolvimento da reflexão dos estudantes buscava-se contribuir para que a identidade de classe dos

estudantes fosse desenvolvida. Porém em formulações mais recentes a proposta crítico-superadora explicita claramente a defesa por um projeto histórico socialista

Um projeto que se oponha nos seus principais pontos de fundamentação ao projeto histórico capitalista. [...] essa concepção socialista de mundo significa a crítica a duas propriedades fundamentais do capitalismo, a primeira, a apropriação privada dos meios de produção que é o que o caracteriza, a segunda, a divisão da sociedade em classes sociais (ESCOBAR, 2009, p.126-127 *apud* SILVA, 2011, p.64).

Para que seus objetivos educacionais sejam alcançados a proposta da ACS se vale de uma **concepção de currículo ampliado** e sua função social “[...] é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 29). A amplitude e qualidade dessa reflexão será dependente da natureza do conhecimento disponibilizado pela escola, assim como as dimensões epistemológicas, filosóficas e ideológicas, que se traduz nos **eixos curriculares**, os quais são o “[...] princípio norteador e referência básica do currículo que está diretamente vinculado aos seus fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, biológicos (*Idem*). Neste sentido “[...] o **ensino** é compreendido como a atividade docente que sistematiza as explicações pedagógicas a partir do desenvolvimento simultâneo de uma lógica, de uma pedagogia e da apresentação de um conhecimento científico” (*Idem*). O currículo que trata a ACS é um “[...] capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória (*Idem*, p.30).

Neste sentido o **conceito de currículo** adotado pela ACS é o elaborado por Saviani (2003, p.26) na PHC, onde:

[...] o currículo é o conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo da escola para cuja existência, não basta apenas o saber sistematizado. É fundamental que se criem as condições de sua transmissão e assimilação. Significa dosar e sequenciar esse saber de modo a que o aluno passe a dominá-lo. Para o autor, o saber escolar é o saber dosado e sequenciado para efeito de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de determinado tempo.

Através da adoção desta concepção de currículo ampliado onde o objeto de ensino é a Cultural Corporal a pretensão desta teoria pedagógica é desenvolver a **visão de totalidade do aluno** que:

[...] se constrói à medida que e faz uma síntese, no pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. Por esse, motivo, nessa perspectiva curricular, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pela diferentes ciências ou áreas do conhecimento. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.30).

Esta premissa é imprescindível à compressão das partes do todo que formam a realidade concreta, histórica e dinâmica, que não é aprendida de forma instantânea, mas por sucessivas aproximações, que possibilita ao estudante ampliar as referências acerca dos conteúdos da Cultura Corporal e sua conseqüente relação com a sociedade. Os trabalhos completos dos CONBRACEs (2009-2013) do GTT- Escola, uma vez referenciados na ACS, precisam expressar a intencionalidade de desenvolver esta visão de totalidade nos estudantes.

Essa dada concepção se vale de alguns princípios curriculares para o trato com o conhecimento, que passa por uma determinada direção epistemológica que impulsiona para a seleção, organização e sistematização dos conteúdos curriculares. Segundo Libâneo (1985, p.39) *apud* Coletivo de Autores (1992, p.32):

[...] os conteúdos são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais, pois não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável à sua significação humana e social.

Os critérios utilizados para a adoção dos conteúdos de ensino desta dada formulação pedagógica da educação física se traduzem nos **princípios curriculares** que se seguem:

[...] a *relevância social do conteúdo* que implica compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para compreensão dos determinantes sócio históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social. [...] esse princípio vincula-se a outro: o da *contemporaneidade do conteúdo*. Isso significa que a sua seleção deve garantir aos alunos o 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. [...] Um outro princípio curricular para seleção dos conteúdos de ensino é o de *adequação às possibilidades sociocognoscitivas* do aluno. 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. [...] outro princípio curricular é o da *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*. A partir deste princípio os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea. [...] Este princípio confronta o etapismo, ideia de etapa tão presente na organização curricular conservadora que fundamenta os famosos “pré-requisitos” (grifos do autor) do conhecimento. [...] Numa perspectiva dialética, os conteúdos teriam de ser apresentados aos alunos a partir do princípio de simultaneidade, explicando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente. [...] Rompe-se dessa forma com a linearidade com que é tratado o conhecimento na escola. Essa ruptura informa um outro princípio curricular para a organização dos conteúdos, o da *espiralidade da incorporação das referências do pensamento*. Significa compreender as diferenças as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las. [...] Estas considerações remetem a um outro princípio curricular, o da *provisoriedade do conhecimento*. A partir dele se organizam e sistematizam os conteúdos de ensino, rompendo com a ideia de terminalidade. É fundamental par o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retraçando-o desde sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico (COLETIVO DE AUTORES, 1992, pp. 32-34).

A adoção dos critérios de seleção de conteúdos a partir dos princípios curriculares supracitados que se fazem presentes na ACS integra a dinâmica curricular proposta por esta abordagem que se pauta na perspectiva da lógica dialética<sup>33</sup> e que favorece:

[...] a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.35).

Mediante a noção de trato com o conhecimento na ACS, em forma de um espiral ascendente, que nos seus elementos articuladores corrobora com uma noção de currículo em caráter ampliado, atentamos para a necessidade de um tempo pedagógico para a assimilação do conhecimento, por esse motivo esta abordagem se afasta de uma lógica etapista, em séries e anos, sugere para a escola a superação gradativa da seriação pelos ciclos de escolarização:

---

<sup>33</sup> Totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição (Coletivo de Autores, 1992, p.35)

Nos ciclos, 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 explica-los (*Idem*, 36).

Os Ciclos seguem uma lógica de que a apreensão da realidade se dá em sucessivas aproximações com o conhecimento, desse modo, os alunos podem estar inseridos em diferentes ciclos simultaneamente, a depender de quais dados da realidade estão sendo abordados neste momento. A ACS ao sugerir a adoção dos Ciclos, não pretende abandonar ou substituir o modelo seriado vigente no sistema escolar, mas solidificar as condições para que o sistema de séries<sup>34</sup> seja superado. Segundo essa lógica, existem quatro ciclos de escolarização:

O primeiro ciclo vai da pré-escola até a 3ª série. É o *ciclo de organização da identidade dos dados da realidade*. Nele o aluno encontra-se no momento da síncrese. Tem uma visão sincrética da realidade. Os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados. Cabe à escola, particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças. Nesse ciclo o aluno se encontra no momento da “experiência sensível” (grifos do autor), onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O aluno dá um salto qualitativo nesse ciclo quando começa a categorizar os objetos, classifica-los e associá-los. [...] O segundo ciclo vai da 4ª à 6ª séries. É o *ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento*. Nele o aluno vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social. Ele dá um salto qualitativo quando começa a estabelecer generalizações. [...] O terceiro ciclo vai da 7ª à 8ª séries. É o *ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento*. O aluno amplia as referências conceituais do seu pensamento: ele toma consciência da atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade. O aluno dá um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria. [...] O quarto ciclo se dá na 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio. É o *ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento*. Nele o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. A apreensão das características especiais dos objetos é inacessível a partir de pseudoconceitos próprios do senso comum. O aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e

---

<sup>34</sup> O sistema de seriação na época que o coletivo foi lançado em 1992, era organizado em oito anos, mais a pré-escola, recentemente o MEC adotou na organização escolar o sistema com 09 anos. Desse modo o que seria a pré-escola passou a compor o 1º ano e assim com as demais series até o 9º ano.

regulares nos objetos. Ele dá um salto qualitativo quando estabelece as regularidades dos objetos. É nesse ciclo que o aluno lida com a regularidade científica, podendo a partir dele adquirir algumas condições para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa (COLETIVO DE AUTORES, 1992, pp.36-37).

Na ACS os ciclos de aprendizagem são referências ao tempo pedagógico necessário à aprendizagem, as séries ou anos escolares, como atualmente está disposto o sistema escolar, se tornam secundários e a referência para o ensino e aprendizagem é o ritmo de cada estudante. O qual, nesse sentido, seguirá:

[...] os passos que intermediam a primeira leitura da realidade, como se apresenta aos olhos do aluno, com a segunda leitura, e que ele próprio reformula seu entendimento sobre ela, são os de: constatar, interpretar, compreender e explicar, momentos estes que conduzem à apropriação de um conteúdo pelos alunos. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 61).

Na ACS, as aulas são divididas em três fases, a saber: a primeira, aqui se inicia com uma discussão com os alunos, a segunda, refere-se à apreensão do conhecimento; e na terceira, se amarram as conclusões.

Mediante o entendimento descrito acerca da ACS, podemos constatar que esta teoria avança em relação às demais, e o salto qualitativo verificado se dá na delimitação do seu objeto de estudo, somente possível porque esta abordagem se valeu de pressupostos ontológicos sobre o desenvolvimento do homem, tendo por base fundamental a categoria trabalho como fundante do ser social. Segundo Silva (2011, p.64), “O Coletivo de Autores (1992) teve o mérito de trazer a prática do homem para a explicação do que é a Educação física”.

Diante do exposto acerca da ACS constatamos que esta é uma teoria crítica da Educação Física que se vale de uma noção de currículo ampliado e adota princípios de seleção, organização e sistematização no trato com o conhecimento para possibilitar uma reflexão pedagógica que construa uma visão de totalidade no estudante. Para que esta reflexão seja possível, no processo de assimilação, é preciso tratar o conhecimento de forma espiralada em um devido e necessário tempo pedagógico, os ciclos de aprendizagem. Com relação a trabalhos completos que tematizam a educação física escolar (CONBRACEs 2009-2013, GTT-Escola) e são referenciados numa abordagem da educação física desta natureza (ACS), estes devem corroborar,

necessariamente, na sua elaboração com os princípios curriculares aqui expostos. Desse modo, abordaremos em seguida as orientações teórico-metodológicas usadas nesta elaboração para a análise de conteúdo preterida no objetivo proposto com a produção do conhecimento no recorte dos eventos citados.

## CAPÍTULO II

### PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Iniciando os procedimentos para a análise de conteúdo partimos de um conceito de categoria. Segundo Cheptulin (1982, p.156) “as categorias filosóficas são graus do desenvolvimento do conhecimento e que sua relação, refletindo leis universais determinadas do ser, exprime a lei do funcionamento e do desenvolvimento do conhecimento”. Ainda discutindo o conceito de categorias apoiamo-nos em Minayo (2004) que explica que as categorias são os conceitos mais importantes de uma teoria, a autora distingue as categorias em analíticas e empíricas:

[...] As *categorias analíticas* são aquelas que retêm as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. As *categorias empíricas* são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica (p. 93 - 94).

Desse modo, discorreremos no referencial teórico sobre as principais categorias empíricas do estudo em questão: *a formação do ser social; o trabalho; e a educação*. Buscamos nas explicações acerca dos *modos de produção* estabelecer os nexos e relações necessários para entender *a sociedade de classes e a educação* como um fenômeno por ela engendrado. Assim, dando seguimento ao trabalho aqui proposto, se faz mister discorrer sobre as orientações teórico-metodológicas que foram empregadas na análise de conteúdo preterida.

Na pesquisa aqui preterida, se propôs realizar uma análise de conteúdo do grau de desenvolvimento da produção do conhecimento da PHC e na ACS nos anais do CONBRACE (2009, 2011 e 2013) do GTT – Escola, em especial no que diz respeito à efetivação da função social da educação e da escola. Portanto, para atingirmos o objetivo previamente definido, precisamos nos apoiar nas contribuições de Triviños (2012) e Severino (2007) que versam

especificamente acerca da análise de conteúdo e para aprofundarmos nossa análise e, desse modo possibilitar a realização de uma crítica à educação referenciada no Marxismo valemo-nos das contribuições de Fernández Enguita (1993).

Mas o que é mesmo uma análise de conteúdo? Para Severino (2007, p.121) trata-se de uma “[...] metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob a forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritas, orais, imagens, gestos”. Pode-se afirmar, que a análise de conteúdo é também, “um conjunto de técnicas de análises das comunicações”. Segundo essa técnica se pretende “[...] compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações” (*Idem*). Esta técnica de pesquisa engloba também a análise de conteúdo das mensagens, a expressão verbal, os enunciados, que são visto como indicadores relevantes, indispensáveis à compreensão dos problemas ligados as práticas humanas e a seus componentes psicossociais (SEVERINO, 2007).

Para Triviños (2012, p.159), a análise de conteúdo é amplamente usada “no estudo das motivações, atitudes valores, crenças, tendências e, acrescentamos nós para o desvendar de ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, a simples vista, não se apresentam coma devida clareza”. Em se tratado de pesquisas do método dialético, a análise de conteúdo pode ser útil servindo de auxiliar para o instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade. Para Bardin (s/d *apud* TRIVIÑOS, 2012, p.161), a análise de conteúdo:

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimento relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Assim, este método de pesquisa qualitativa compreende três etapas básicas:

- A pré-análise: compreende a organização do material e as técnicas empregadas que servirão para a reunião das informações;

- A descrição analítica: o material de documentos que constitui o corpus que é submetido a um estudo aprofundado, que fora direcionado em princípio pelas hipóteses e referências teóricas.

- A fase da interpretação referencial: baseados nos materiais de informação, que se iniciou na pré-análise, chega-se na maior intensidade da análise: a reflexão, a intuição, embasados nas categorias empíricas, para que se estabeleçam relações.

Até agora explicitamos os procedimentos teórico-metodológicos que foram utilizados na realização da pesquisa. Como fora anunciado na hipótese é preciso realizar uma crítica pautada no marxismo e para tal objetivo nos valem da elaboração de Enguita (1993) que versa sobre a crítica marxista da educação. Mas, quais são as características que compõem uma crítica marxiana da Educação? É importante, antes de tudo, ressaltar que:

O conteúdo dessa crítica é algo que veremos só posteriormente, mas suas características, sem pretensão alguma de elaborar um catálogo das 'leis da crítica', mas como o simples propósito de delimitar por que se trata de uma crítica e não de uma teoria da educação (ENGUITA, 1993, 78).

Segundo os estudos de Enguita (1993) a crítica marxista pode ser resumida da maneira que se segue:

*Em primeiro lugar, trata-se de uma crítica:* Não se encontra em Marx uma tentativa de modelo de educação o qual se possa comparar a educação existente ou preparar a educação futura. O pouco que escreveu Marx sobre a educação ele postula a conjuração entre a produção material, a instrução politécnica e a educação física, o que não se pode julgar como um dogma educativo “[...] não são o resultado de uma dedução a partir de um suposto modelo de sociedade, mas como já eremos oportunidade de ver, um exemplo mais de ‘expressão geral do movimento real’ (grifos do autor)” (*Idem*, p.79).

*Em segundo lugar, há de ser uma crítica materialista:* Neste sentido, a crítica deve ser construída levando-se em conta: “[...] que não existem nem o homem abstrato, nem o homem em geral, mas o homem que vive determinado pela configuração social e pelo desenvolvimento histórico concreto, independentemente de que, por sua vez, possa e deva atuar sobre eles” (*Idem*). Desse modo, as necessidades de seres humanos estabelecidos na

sociedade e na história regidos por leis sócio-históricas, são também históricas e sociais, inclusive, as necessidades no âmbito educativo.

*Em terceiro lugar, esta crítica não deve perder de vista em nenhum momento a totalidade- histórica e social:* Tendo a educação por objetivo formar a consciência dos seres humanos, a crítica da educação:

[...] deve abarcar todas as vias pelas quais se produz e reproduz a consciência social e individual, e a importância da própria educação – principalmente na sua versão restringida: o ensino – deve ser recolocado em relação aos demais mecanismos de produção da consciência. (*Idem*).

As instituições educativas, neste sentido, serão tomadas por como produto histórico e social, somente passível de entendimento dentro de uma totalidade em transformação da qual é parte integrante, ou seja, “[...] como um produto de uma fase de desenvolvimento” (*Idem*).

*Em quarto lugar*, sendo a educação uma ferramenta de inculcação de valores, ideias, atitudes etc., previamente estabelecidos, o objeto da crítica marxista não é o de elencar valores distintos e/ou alternativos, mas, “[...] mostrar a relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes e contribuir para a destruição de tais bases materiais” (*Idem*), que fazem parte de uma fase histórica exaurida. Esta crítica se direciona ao reformismo pedagógico, que se configura como uma tentativa de mudança das condições pela via da ação educativa, este reformismo se assenta na ideia de que o educando é uma tábula rasa, ou que sua tarefa é limpar os preconceitos através do mesmo processo que adquiriu, a inculcação via ato educativo.

*Em quinto lugar*, a ideologia e as superestruturas sociais, encontram sua explicação na sociedade civil e na crítica da economia política, nesse contexto, o aparelho educativo é parte integrante dessas formas ideológicas. Dessa maneira, “[...] a própria análise econômica terá muito que dizer na hora de situar a educação dentro do processo de produção e reprodução do capital e do valor, sobre o papel da educação no processo geral da produção social” (ENQUITA, 1993, p.80), de que forma surge a educação como necessidade social e acerca da “antítese entre as necessidades criadas e as realmente satisfeitas no terreno da educação” (*Idem*).

*Em sexto lugar*, é preciso compreender a avaliação crítica da educação das ideias dominantes sobre a educação e, igualmente, “[...] de outros

aspectos da vida social que confluem com a empresa educativa em seus sucessos ou em seus fracassos” (Idem). E essa avaliação crítica deverá “tratar de localizar as tendências já existentes dentro da própria sociedade atual que permitam prever e delimitar o que serão, uma vez livres de travas, as tendências da educação do futuro”. A crítica, condizente com esta premissa deverá se empenhar na busca pela solução “às antíteses reais nas tendências reais no presente” (Idem).

O hexagrama exposto traduz as características que devem compor qualquer crítica marxista da educação. Assim, de posse dessas recomendações teórico-metodológicas nos ocuparemos em realizar a análise de conteúdo buscando verificar o grau de desenvolvimento que esta dada produção do conhecimento da PHC e na ACS presente nos anais do CONBRACE, no recorte de três eventos (2009, 2011 e 2013) e especificamente no GTT- Escola, onde se encontram os trabalhos completos que versam sobre estas teorias críticas.

## 2.1 A pré-análise

Vale ressaltar que nesta pesquisa, necessariamente, nos anais do CONBRACE, e em especial o GTT – Escola, no qual encontramos 22 (vinte e dois) textos completos que, a princípio, identificamos que foram elaborados segundo os preceitos educacionais que defendem a PHC e a ACS. Estes trabalhos estão dispostos nos três eventos investigados.

O primeiro evento pesquisado foi realizado na cidade de Salvador – Bahia – Brasil, no período de 20 a 25 de setembro do ano de 2009, sendo intitulado: *XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte com o tema: Formação em Educação Física e Ciências do Esporte: Políticas e Cotidiano*. Neste, 28,57% dos trabalhos completos estavam referenciados na PHC e ACS conforme consta no quadro abaixo.

<p><b>Tabela 2 - XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte: Formação em Educação Física e Ciências do Esporte: Políticas e Cotidiano (2009)</b></p>
--

Nº	AUTORES	TÍTULO
01	Cristina Souza Paraíso; Amália Catharina Santos Cruz	PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES
02	Fernanda Santana de Ávila; Maristela da Silva Souza.	ENSINO DA GINÁSTICA AERÓBICA: A POPULARIZAÇÃO DA CULTURA CORPORAL BRASILEIRA A PARTIR DO PAGODE BAIANO
03	Marina Hisa Matsumoto	O ENSINO-APRENDIZADO DO GESTO NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
04	Martha Benevides da Costa	PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA
05	Alcir Horácio da Silva; Celi Nelza Zulke Taffarel	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFG: REALIDADE E POSSIBILIDADES
06	Julio Cesar Botelho; Ana Lúcia Cardoso	O ENSINO DO FRISBEE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: LANÇANDO OS PRECONCEITOS E PROMOVENDO A CO-EDUCAÇÃO
07	Eliana Ayoub; Ieda Maria Cezaroni; Marilda Aparecida Rezende; Marilise Deltreggia Pantarotto; Paula Cristina da Costa Silva; Roselene dos Anjos	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: INTERFACES NO COTIDIANO DA ESCOLA
08	Fabício Krusche Ramos; João Francisco Magno Ribas; Maristela da Silva Souza.	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO PROCESSO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
09	Marcílio Souza Júnior; Roberta Granville; Ana Rita Lorenzini; Gina Guimarães; Hilda Sayone; Rita Cláudia Ferreira; Eliene Lacerda Pereira; Deise França; Marcelo Tavares; Rosângela Cely Lindoso; Fábio Cunha de Sousa.	COLETIVO DE AUTORES: A CULTURA CORPORAL EM QUESTÃO
10	Alessandra Matos Terra Diego Ferreira Tonietti Rosirene Campelo dos Santos	UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS DA CULTURA CORPORAL NA CRECHE-UFG.

O segundo evento pesquisado teve suas atividades realizadas na cidade de Porto Alegre entre os dias 11 e 16 de setembro do ano de 2011. O *XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte* teve como tema: *Ciência & Compromisso social: Implicações na/e da Educação Física e ciências do esporte*. Neste ano a participação dos professores de educação física se traduziu na produção científica de 69 trabalhos completos, deste total 17,4% estiveram pautadas na PHC e na ACS.

**Tabela 3 - XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV**

<b>Congresso Internacional de Ciências do Esporte: <i>Ciência &amp; Compromisso social: Implicações na/ e da Educação Física e ciências do esporte (2011)</i></b>		
<b>Nº</b>	<b>AUTORES</b>	<b>TÍTULO</b>
11	Michael Daian Pacheco; Jaderson Silva Barbosa.	A COPA DO MUNDO É NOSSA, NÃO DELES! A CULTURA CORPORAL EM MOVIMENTO.
12	Vidalcir Ortigara; Carlos Augusto Euzébio; Matheus Bernardo Silva.	EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA: APONTAMENTOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA.
13	Geisiel Antônio de Moraes Cassimiro; Hugo Leonardo Fonseca da Silva.	O TRATO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: APROXIMAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR.
14	Gilmário Souza dos Santos; Jutbergue Martins dos Santos; Ramon Santos Fabiano de Carvalho; Renan da Silva Gomes.	A VALORIZAÇÃO DO ESPORTE NO ESPAÇO ESCOLAR.
15	Laís Borges Araújo; Cíntia de Souza Castro; Daniela Elias Alvim; Diego Queiroz de Oliveira; Joice Souza de Jesus.	PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O TRABALHO COM A DANÇA NO CONTEXTO DO PIBID/UNEB-EDUCAÇÃO FÍSICA.
16	Gleisiane de S. Almeida Silva; Márcio dos Santos Pereira; Nívia de Moraes Bispo.	PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O TRABALHO COM A CAPOEIRA NO CONTEXTO DO PIBID/UNEB-EDUCAÇÃO FÍSICA.
17	Roseane Soares Almeida.	DO CAOS À AGONIA DA GINÁSTICA NA ESCOLA: REALIDADE E POSSIBILIDADES DE UMA NOVA CULTURA.
18	Joelma de Oliveira Albuquerque; Deysianne França Matos Silva; Vannina de Oliveira Assis; Irinaldo Deodato Silva.	A EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE ARAPIRACA-ALAGOAS: REALIDADE, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA DIREÇÃO DA FORMAÇÃO OMNILATERAL.
19	Bruno Barbosa Giudicelli; Kelly Aquino dos Santos; Jéssica Hilana da Silva; Juliano da Silva Albuquerque; Leilane de Souza Inocêncio; Roberto Amorim.	A PRÁXIS PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA CULTURA CORPORAL: DEMOCRATIZANDO O ACESSO AOS CONTEÚDOS DA CULTURA CORPORAL AOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PROFESSOR JOSÉ QUINTELLA CAVALCANTI NO MUNICÍPIO ARAPIRACA AL.

O terceiro evento foi realizado na capital do país, Brasília – DF entre os dias 02 a 07 de agosto de 2013. O XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte teve como tema: *Identidade da educação física e do esporte em tempo de megaeventos*. Aqui a elaboração de trabalhos completos produziu 120 textos completos e deste montante apenas 3,3% dos trabalhos elaborados foram desenvolvidos a partir das duas teorias críticas da educação e da educação física mencionadas.

<b>Tabela 4 - XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte: Identidade da educação física e do esporte em tempo de megaeventos (2013)</b>		
	<b>AUTORES</b>	<b>TÍTULO</b>
20	Eliene Lacerda Pereira; Moisés Sipriano de Resende.	CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.
21	Talita Resende de Andrade; Cristiane Rezende Silva.	A PRÁTICA DO ATLETISMO NA ESCOLA: NOVAS EXPERIÊNCIAS E NOVOS SABERES.
22	Uildeli Nascimento Santos; Jucilandia Soares Farias; Uilliam das Neves Andrade.	TRABALHANDO COM A METODOLOGIA CRÍTICO SUPERADORA NO COLÉGIO ESTADUAL DONA AMÉLIA AMADO.
23	Aline Naiara Sousa Carmo; Márcia Daniely Rocha Paiva; Edna Ferreria Coelho Galvão.	ESPORTE ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM SANTARÉM.

A produção do conhecimento da PHC e na ACS acerca da Educação Física Escolar no GTT Escola nos anais dos CONBRACE's (2009, 2011 e 2013) totalizaram 245 textos e, deste montante, relacionados às duas teorias em questão, 9,4 % textos completos foram identificados. Exatamente sobre esta parcela da produção do conhecimento destes eventos é que a análise de conteúdo foi realizada.

## **2.2 A Descrição Analítica**

Para que fosse possível realizar uma análise de conteúdo para verificar o grau de desenvolvimento da PHC e na ACS na produção do conhecimento da educação física valemo-nos das categorias empíricas discutidas no referencial teórico que nos possibilitaram estabelecer nexos e relações entre o estudo presente sobre a produção do conhecimento e a realidade histórica, econômica e social da educação que perpassa pelas condições materiais e históricas ofertadas nas mais variadas formações econômicas.

No estudo em questão realizamos uma análise de conteúdo em determinada produção do conhecimento. Para tanto, foram relevantes as categorias **formação humana, modo de produção e educação** para situar a produção do conhecimento dos trabalhos completos referenciados na PHC e

na ACS como parte da totalidade histórica e resultado dos fenômenos engendrados por ela.

Com relação aos trabalhos completos embasados na PHC consideramos como fundamental numa dada produção de textos completos a noção **projeto-histórico, a noção de clássicos, o método pedagógico da prática social**. As categorias que foram observadas na elaboração de textos a partir da ACS considerou-se a noção **projeto-histórico**, noção de **trato com o conhecimento, noção de ciclos de aprendizagem**. Como se trata de uma dada produção do conhecimento da educação que se pauta no marxismo nos seus elementos articuladores, foi necessário submetê-la **à crítica marxista da educação**.

## CAPÍTULO III

### A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA: ANÁLISE CRÍTICA

#### 3.1 Interpretação Referencial

Apoiados no material de informação, que fora organizado na ordem cronológica dos eventos, chegamos ao momento da análise de conteúdo proposta, o momento da reflexão embasada no material empírico. Aqui se estabelecem relações entre o grau de desenvolvimento da PHC e ACS na produção do conhecimento da educação física do GTT Escola nos anais do CONBRACE (2009, 2011 e 2013), em especial na efetivação do papel da educação e da escola, em meio às condições históricas, econômicas e sociais vigentes. Desse modo, seguiremos com a pesquisa analisando, mediante as categorias definidas, os textos completos do evento mencionado.

<b>QUADRO 1. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DA PHC E NA ACS NOS ANAIS DO CONBRACE (2009-2013) - GTT ESCOLA</b>
<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
<p><b>Objeto:</b> Prática Pedagógica da Educação Física na Escola Pública.</p> <p><b>Metodologia:</b> Revisão de literatura e análise de documentos, utilizando a técnica de análise de conteúdo.</p> <p><b>Objetivo:</b> Contribuir com a crítica a prática pedagógica da Educação Física na escola pública na perspectiva de apontar os elementos superadores das contradições evidentes na organização do trabalho pedagógico.</p>
<b>ELEMENTOS SUPERADORES</b>

**Crítica Marxista da Educação:** O trabalho como categoria central (p.02) indica relação com a premissa *há de ser uma crítica materialista*; A discussão também é fundamentada trazendo as categorias; trabalho estranhado; conhecimento fragmentado, unilateral, e cisão entre teoria e prática (p.03) o que denota acordo com a premissa sobre *a ideologia e as superestruturas sociais*; Ao partir de uma crítica radical a escola capitalista (p.05) verificamos relação com a premissa sobre *a educação como uma ferramenta de inculcação de valores, ideias, atitudes etc.*

**PHC:** Na assertiva acerca dos princípios norteadores do trabalho pedagógico (p.03) constatamos proximidade com um *projeto histórico*, o socialista; A *noção de formação humana* é percebida na afirmação acerca das condições necessárias ao processo de transformação numa perspectiva *omnilateral* (p.06).

**ACS:** Constatamos os princípios acerca da *dinâmica curricular, de relevância social, e contemporaneidade de conteúdos* presentes na discussão sobre os critérios de atual e útil na perspectiva das classes, o resgate de práticas que contribuam para o desenvolvimento da consciência crítica, e a relação das práticas do esporte com a totalidade (p.04).

**ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS:** Não foram constatados.

**CONCLUSÕES:** É necessário partir de uma crítica radical a escola capitalista. Nesse sentido, aponta-se como enfrentamento a organização desta escola: o desenvolvimento o trabalho socialmente útil na escola, elevando a consciência de classe através de uma práxis social que supere o utilitarismo e pragmatismo; Uma prática pedagógica constituída pelo processo de problematizar situações a partir do real; e a oportunização de estudos que aprofundem uma consistente base teórica que subsidie uma práxis pedagógica comprometida com uma educação para emancipação humana.

A elaboração deste trabalho contempla a crítica marxista da educação postulada por Enguita (1993), uma vez que seu ponto de partida, em linhas gerais, é o modo de produção capitalista, suas determinações históricas para o trabalho e as respectivas consequências sociais para a educação e a escola. Essas premissas são comprovadas na discussão acerca das problemáticas que circundam a educação, o ensino e as aulas de Educação Física, principalmente a partir da categoria fundante, o trabalho nas atuais condições históricas. Considerando o mais geral da Educação e da Escola capitalista, explicitando desse modo suas contradições, chega-se ao particular da prática pedagógica nas aulas da Educação Física na escola pública, constatando-se as contradições presentes na realidade e apontando possibilidades superadoras seguindo a lógica dialética e, necessariamente se aproximando dos princípios curriculares que edificam tanto a PHC quanto a ACS.

Diante da constatação dos referidos elementos estruturantes da crítica e proximidade com os princípios da PHC e da ACS percebemos que o Texto 1 contribui no processo de desenvolvimento das duas teorias e na efetivação da função social da educação e da escola, principalmente, no entendimento da inserção do trato pedagógico das aulas de educação física na escola pública no atual patamar social, bem como a possibilidade da superação das suas contradições de última instância. Percebemos esta dimensão quando

verificamos o que fora objetivado, contribuindo com a crítica do trato pedagógico das aulas de educação física e ao propor possibilidades superadoras, nestas constatações reside o avanço e contribuição às teorias PHC e ACS. Portanto, suas conclusões denotam o trabalho socialmente útil na escola como um dos caminhos a elevação da consciência de classe necessária a superação de uma sociedade dividida em classes. Neste contexto, a prática pedagógica priorizaria a problematização de situações do real alicerçados numa consistente base teórica corroborando com uma educação para a humanização.

QUADRO 2. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DA PHC E NA ACS NOS ANAIS DO CONBRACE (2009-2013) - GTT ESCOLA
<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
<b>Objeto:</b> Ensino da Ginástica aeróbica, a partir da dança “pagode baiano”. <b>Metodologia:</b> Método da Práxis Social <b>Objetivo:</b> Trabalhar o pagode baiano a partir dos fundamentos da ginástica aeróbica, possibilitando aos professores desenvolver e transformar os movimentos e as músicas, caso apresentem duplo sentido, de maneira a elevar intelectualmente os seus educandos.
<b>ELEMENTOS SUPERADORES</b>
<b>PHC:</b> Ao relacionar cultura popular à cultura erudita (p.02), percebe-se concordância com a <b>noção de clássicos</b> ; No que se diz do <b>método da práxis social</b> este é apresentado nos seus cinco passos (pp.03-04); No plano de aula elaborado (p.05) constatou-se uma articulação entre os momentos do método da práxis social e as atividades propostas.
<b>ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS:</b> Ao fazer menção as contribuições da ginástica aeróbica (p.02), nota-se uma fragmentação na compreensão acerca do conceito de Cultura Corporal; Apresentado os passos do método da práxis social, no tocante a prática social inicial (p.04), verifica-se a necessidade de maior aprofundamento na descrição deste momento da didática da PHC; Nota-se ênfase na discussão como elemento principal de transformação (catarse) do conhecimento adquirido (p.05), relegando papel secundário aos elementos teóricos e práticos possibilitados na relação dialética dos momentos da didática da PHC;
<b>CONCLUSÕES:</b> O limite teórico não permite a apreensão do conhecimento em suas dimensões mais amplas como a histórica, os ritmos, a coletividade que o produz (p.02); Uma percepção modista e superficial não possibilita a apropriação dos aspectos culturais do pagode baiano. No entanto, a partir de uma dada proposta metodológica é possível estabelecer uma relação dialética entre cultura popular e cultura erudita (p.03).

O texto 02 aborda a ginástica aeróbica a partir do pagode baiano fazendo menção aos passos da didática da PHC e a princípios curriculares da ACS. Verifica-se articulação com a noção de clássicos na elaboração das experiências desenvolvidas com a temática elencada, estes aspectos figuram como a maior contribuição ao pleno desenvolvimento dessas duas teorias na efetivação do fim social da educação e da escola. No entanto, situar a discussão acerca do trato pedagógico de um conteúdo da Cultura Corporal nas aulas de Educação Física apoiado em duas teorias críticas oportunizaria o

aprofundamento da discussão mediante a crítica marxista da educação. Seguindo a mesma lógica, notamos a necessidade de esclarecer, fortalecer e aprofundar o conceito de Cultura Corporal apresentado no texto, uma vez que este conceito encerra sentidos e significados próprios que o tornam singular e que por sua vez, possuem uma relação próxima com uma consistente base teórica.

QUADRO 3. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DA PHC E NA ACS NOS ANAIS DO CONBRACE (2009-2013) - GTT ESCOLA
<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
<p><b>Objeto:</b> O processo de ensino aprendizagem nas aulas de educação física</p> <p><b>Metodologia:</b> revisão bibliográfica</p> <p><b>Objetivo:</b> contribuir para a compreensão do processo de construção de sentidos e significados na aula de educação física, pelo e no diálogo com textos de Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski.</p>
<b>ELEMENTOS SUPERADORES</b>
<p><b>Crítica Marxista da Educação:</b> Dialogando com a noção de historicidade (p.02), constatamos a premissa da <b>totalidade histórica</b>; Na afirmativa acerca do acesso efetivo ao saber e sua relação com os interesses de classe (p.03) figura a premissa da <i>relação entre valores educativos e condições materiais</i>;</p> <p><b>PHC:</b> Na afirmativa acerca do docente como mediador entre o conhecimento imediato e o conhecimento escolar (p.03), notamos relação com a <b>noção de clássicos</b>. Na elaboração e execução da experiência relatada acerca do jogo queimado (p.04), evidencia-se aproximações com o <b>método da práxis social</b> e seus respectivos passos.</p> <p><b>ACS:</b> Na assertiva acerca do desenvolvimento da noção de historicidade (p.02) nota-se aproximações com o princípio da ACS; Na problemática que discute a importância da abordagem dos conteúdos para além dos elementos técnicos (p.02) verifica-se fundamentação nos princípios da ACS acerca da <b>relevância social e provisoriade dos conteúdos</b>; Discutindo educação e interesses de classes (p.03), constatou-se menção ao princípio da <b>contraposição de saberes</b>; Se referindo a interconexão de fenômenos (p.05) nota-se relação com o princípio da <b>simultaneidade de conteúdos</b>; Na assertiva acerca do gesto e sua relação com a linguagem (p.07) verificou-se fundamentação no princípio <b>relevância social</b>.</p>
<b>ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS:</b> não foram encontrados.
<b>CONCLUSÕES:</b> Acordar sentimento e a percepção para o gesto não é tarefa automática, natural, é ensino-aprendizado, tarefa da educação física escolar (p.11).

A elaboração em questão se vale da crítica Marxista da Educação e das premissas curriculares da PHC e ACS para compreender a construção dos sentidos e significados nas aulas de Educação Física. À guisa de análise, constatamos tais assertivas ao perceber que a discussão proposta traz à tona problemáticas e contradições oriundas do modo de produção vigente e as inevitáveis consequências nas relações sociais que em última instância incidem no ensino, em especial nas aulas de Educação Física. Para tal, discute a educação a partir da totalidade histórica na qual se insere, bem como os valores educativos que são engendrados, dadas as atuais relações estabelecidas no modo de produção vigente. Essa discussão leva a importantes constatações acerca de aproximações com o método pedagógico,

da Práxis Social como possibilidade pedagógica e, concomitantemente, à noção de clássicos como critério para seleção dos conteúdos. Notamos que o uso destas premissas se articulou aos princípios curriculares defendidos pela ACS, principalmente ao se valer da *Contraposição de saberes, relevância social e simultaneidade de conteúdos*. A apropriação destes princípios pedagógicos elevam a compreensão do trato com o conhecimento específico da educação física, uma vez que prioriza o ensino de conteúdos relevantes, considera a noção de totalidade histórica do conhecimento e problematiza situações do real levando em consideração a contribuição de várias áreas do conhecimento humano.

Desse modo, compreendemos que o grau de desenvolvimento das teorias PHC e ACS se eleva a partir de novas e sucessivas reaproximações com a apreensão do real vivenciadas em atividades desenvolvidas no âmbito da Cultura Corporal. A aproximação com os princípios e premissas que balizam estas teorias permitiu ter uma noção clara que só a partir do ensino-aprendizagem na educação física é que é possível ir além da aparente significação do gesto e desenvolver funções superiores como sentimento e percepção, o que não é uma tarefa natural, mas um processo social.

QUADRO 4. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DA PHC E NA ACS NOS ANAIS DO CONBRACE (2009-2013) - GTT ESCOLA
<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
<p><b>Objeto:</b> perspectiva curricular com o eixo corpo e movimento.</p> <p><b>Metodologia:</b> Revisão bibliográfica.</p> <p><b>Objetivo:</b> Estabelecer um diálogo com a perspectiva curricular posta para a educação infantil no livro “Com a Pré-escola nas Mãos”.</p>
<b>ELEMENTOS SUPERADORES</b>
<p><b>Crítica Marxista da Educação:</b> O sentido de totalidade explicitado na assertiva sobre a aproximação entre educação física e ensino infantil perpassando por seus limites e contradições (p.02), contempla a premissa da <b>totalidade histórica e social</b>; Corroborando com esta ideia constatamos menção a premissa que discute a <b>relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes</b> quando discute as condições materiais geradas pelos avanço do capitalismo, bem como os problemas sociais advindos dele (p.02). Tal fato, também é verificado ao colocar a influência do ideário liberal na educação, sobretudo para o desenvolvimento social através da adequação de crianças a uma nova lógica (p.03). Isso se repete ao perceber que esta dada sociedade se estrutura pautada na produtividade e no tecnicismo e, nesse sentido, a infância é somente uma fase de preparação para a vida adulta (p.05); A premissa acerca da <b>localização de tendências da educação existentes</b> é notada na crítica direcionada a influência da Psicomotricidade na Educação Física no ensino infantil. A presente discussão localiza esta tendência pedagógica como idealista por possuir uma visão fragmentada de corpo-mente, por não considerar os aspectos sócio-culturais, por tomar somente o movimento como via de desenvolvimento e, por entender o desenvolvimento por um viés que não supera o biologicismo (p.04).</p> <p><b>PHC:</b> A passagem que debate a educação infantil a partir de uma teoria crítica considerando o tempo-espço do</p>

cuidar e educar, e nesse mesmo sentido, a escola como indispensável ao acesso dos conhecimentos historicamente acumulados numa perspectiva de interdisciplinaridade objetivando formar sujeitos críticos e autônomos (p.07) tem total acordo com a **noção de projeto histórico** da PHC.

**ACS:** Identificamos concordância com os princípios da **relevância social de conteúdos e das possibilidades sociocognoscitivas** no tocante a reflexão sobre os temas da cultura que se expressam através de uma linguagem corporal, sendo seu objeto de estudo e ensino a cultura corporal (p.07). Na assertiva que defende a interdisciplinaridade como um dos caminhos para a legitimação da educação física como componente curricular (p.08) notamos aproximações com o princípio da **simultaneidade de conteúdos**.

**ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS:** Do mesmo modo que enxergamos o acordo com o princípio de simultaneidade de conteúdos um avanço na apropriação e entendimento de uma reflexão pedagógica ampliada (COLETIVO DE AUTORES 1992). Consideramos incoerência teórica aproximar tal entendimento com a perspectiva da pedagogia de projetos (p.08) e, se afastar da compreensão de que a educação física é uma área de conhecimento que, entre outros motivos, se justifica no interior da escola por se valer de conteúdos clássicos (SAVIANI, 2003) e ter um objeto de estudo definido, a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

**CONCLUSÕES:** Historicamente, o trabalho como o corpo serviu ao disciplinamento e às perspectivas reducionistas de educação Infantil. Neste mesmo sentido histórico, a formação de professores de educação física não prepararam os docentes para atuarem na educação de zero a seis anos (p.11). Existe uma contradição ao tratar do eixo corpo-movimento na Educação Infantil uma vez que dialoga com uma concepção pedagógica que desconsidera as crianças com sujeitos históricos (*Idem*). Sugere-se aproximações entre Educação Física e Pedagogia, objetivando avançar no debate sobre o currículo da Educação Infantil a partir de uma dada teoria que considera a cultura corporal como linguagem (*Idem*).

Acerca dos elementos analisados nesta elaboração percebemos avanços ao articular a crítica Marxista da Educação à discussão proposta, no tocante a discussão empreendida não se afasta, em nenhum momento, da noção de totalidade histórica e social que se insere a Educação, educação infantil e Educação Física. De forma análoga, consideramos a localização de tendências existentes como um avanço teórico, no sentido de que se desenvolve uma crítica à psicomotricidade situando-a como idealista, fragmentada e distante de uma concepção sócio-cultural de humanização. Aliado à crítica também é passível de verificação a aproximação com uma noção de projeto histórico que se relaciona ao projeto histórico defendido nos pressupostos da PHC, tal fato consubstancia esta análise com elementos para a compreensão do avanço teórico desta dada teoria pedagógica. Na análise em questão nota-se a importância direcionada ao ensino de conteúdos culturais abordando várias dimensões e áreas do conhecimento humano objetivando à formação humana de crianças e jovens. Esta mesma lógica de elevação do grau de desenvolvimento de uma dada teoria, em especial a ACS, constata-se a apreensão do princípios curriculares da ACS como possibilidade

de critério para seleção de conteúdos clássicos da Cultura Corporal nas aulas de Educação Física. Tal assertiva pode ser tomada como comprovação teórico/prática da atualidade e relevância destas teorias para a efetivação da função social da educação e da escola.

Apesar de reconhecer neste texto contribuições ao avanço e consolidação da PHC e ACS não poderíamos deixar de notar elementos que se contradizem às teorias empregadas na elaboração, à guisa de exemplo quando faz menção a Pedagogia de Projetos como caminho possível a legitimação da Educação Física no contexto escolar. Sabe-se que a Educação Física, como área do conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, possui os elementos pedagógicos que a justifica como componente curricular obrigatório nas aulas de Educação Física (BRASIL, 1996). Caso essa prerrogativa não fosse suficiente, outro aspecto relevante desta ciência é que esta possui um objeto de estudo definido, a Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e, seguindo essa lógica, o conteúdo/trato com o conhecimento no interior da escola, a partir de uma dada abordagem pedagógica da Educação e Educação Física, tem por critério de seleção de conteúdos a noção de clássicos (SAVIANI, 2008).

Diante disso, podemos afirmar que os elementos estruturantes da PHC e da ACS verificados nesta elaboração foram fundamentais para ampliar as referências acerca da necessidade de maior aproximação entre Pedagogia e Educação Física no que tange ao debate sobre o currículo da educação infantil balizada por uma teoria crítica (SAVIANI, 2003).

QUADRO 5. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DA PHC E NA ACS NOS ANAIS DO CONBRACE (2009-2013) - GTT ESCOLA
<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
<b>Objeto:</b> A Organização do Trabalho Pedagógico e a Avaliação da Aprendizagem na Educação Física no Colégio de Aplicação da UFG
<b>Metodologia:</b> a análise documental e entrevista semi-estruturada
<b>Objetivo:</b> entender e constatar a utilização perversa da avaliação nas escolas, bem como explicar o porquê de sua função na escola capitalista e propor uma organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, uma avaliação que altere a cultura pedagógica da classificação, seleção, da eliminação/exclusão e da subordinação a que estão submetidos os alunos na escola no atual momento histórico.
<b>ELEMENTOS SUPERADORES</b>

**Crítica Marxista da Educação:** A discussão trazida à tona acerca da problemática da avaliação no interior da escola (p.02) e seus desdobramentos nas dimensões política e ideológica servindo à discriminação, classificação e seleção denotam aproximação com a premissa da crítica marxista da educação **sobre os valores educativos e as condições materiais subjacentes**. Acerca da mesma premissa constatamos no excerto que discorre sobre discutir a avaliação de forma fragmentada, meramente técnica, burocrática, sem considerar os aspectos sócio-políticos que envolvem a sociedade capitalista o que significaria desconhecimento desta como elemento básico da didática (p.08). Verifica-se pleno acordo com a premissa da **totalidade histórica e social**, ao fazer menção a escolha por um referencial teórico e reconhecer que esta escolha transcende a disputa teórica ao embate ético-político, que dá embasamento para a compreensão e transformação do modo de produção vigente (p.03); ao afirmar que a educação está inserida num contexto social e analisar a relação educação/sociedade como fundamental para entender a escola na sociedade capitalista (p.08); e, quando reforça a ideia que a produção da vida material do homem advém do trabalho (p.08). Continuando, percebemos acordo com a premissa que versa sobre **o papel da educação no processo geral da produção social** na assertiva sobre o conhecimento científico não ser neutro e estar configurado como força produtiva e ideológica numa sociedade de classes (p.03); ao afirmar a necessidade de se estabelecer nexos, relações, mediações e contradições da avaliação da aprendizagem na escola capitalista (p.05); na afirmativa acerca da produção do conhecimento sobre a categoria avaliação e seu distanciamento com a categoria projeto-histórico, ou seja a sociedade que temos e a que queremos construir que se efetiva no projeto político-pedagógico (p.08); bem como, na assertiva sobre o modelo liberal, o individualismo e as condições objetivas ofertadas em desequilíbrio numa sociedade marcada pelas contradições sociais se torna fundamental uma discussão crítica acerca da escola sob o modelo liberal (p.09). Ainda acerca da constatação da mesma premissa, o texto enuncia a escola capitalista com fortes vocações elitistas, como uma escola de classes, portanto, não é para todos (p.10); apoiado em Mézaros (1981) afirma que a escola capitalista possui duas funções principais: produção de qualificação para o mercado e elaboração de métodos para um controle político (p.10); a avaliação como instrumento perverso da ideologia dominante (p.10); e se referindo a função social da educação e da escola. Numa sociedade de classes, os trabalhadores para acesso e permanência no aparato escolar terá de empreender uma luta (p.11).

**PHC:** Contatamos aproximações com a **noção de clássicos**, na afirmação sobre acerca da utilização de critérios para selecionar e sistematizar o conhecimento e organizar o trabalho escolar (p.13).

**ACS:** podemos aproximar essa assertiva **à noção de ciclos**: a necessidade de se valer de abordagens metodológicas e programas específicos para cada um dos graus de ensino (p.13). Seguindo a mesma lógica, notamos aproximações com a **relevância social dos conteúdos** ao fazer menção ao singular de cada tema da cultura corporal e o geral que é a expressão corporal como linguagem social e historicamente construída (p.12-13)

**ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS:** não encontrados

**CONCLUSÕES:** [...] a resolução ou superação dessa contradição na escola numa sociedade capitalista se dará pela superação da luta entre os contrários capital/trabalho (p.11); [...] o reconhecimento de contradições e a implementação de possibilidades superadoras devem ser intensificadas (p.13) [...] as práticas avaliativas são problemáticas de alta relevância e seu estudo científico podem contribuir na modulação das possibilidades de alteração na cultura pedagógica da escola (p.13); [...] um fazer pedagógico voltado para a aptidão física refletem práticas avaliativas discriminatórias, seletivas, autoritárias e excludentes (p.13).

Mediante as constatações realizadas no texto 05 verificamos que os elementos estruturantes que configuram uma crítica marxista da educação (Enguita,) se fazem presentes e se articulam a discussão proposta no objetivo inicial do texto, intencionalmente, fundamentam e caracterizam a crítica tecida a avaliação e seus desdobramentos no interior escolar que contribuem para o esvaziamento da função social da escola, em especial nas aulas de educação física. Seguindo essa lógica, pensamos que a menção a outras práticas

avaliativas e suas intencionalidades, contemplaria mais um ponto estruturante da própria crítica marxista, referimo-nos a premissa da *localização de tendências existentes*.

Dialogando com os princípios curriculares tanto da PHC quanto da ACS, observamos que as categorias localizadas aproximam esta elaboração com tais premissas, no entanto, consideramos que o aprofundamento nos conceitos que regem os princípios curriculares destas dadas teorias, fortaleceriam a compreensão em sua totalidade do par dialético objetivos/avaliação pautados coerência metodológica adotada no texto não verificamos quaisquer contradições ou margem a críticas que distanciassem esta elaboração da teoria que o fundamenta.

Com relação aos objetivos preteridos e as conclusões elencadas, notamos que houve êxito no entendimento e constatação da avaliação e seu caráter perverso na escola capitalista. Continuando a análise, se referindo a proposição por uma avaliação que se distancie da lógica foral pudemos verificar que o trabalho em questão aponta possibilidades a partir da própria problemática da avaliação diante das atuais condições históricas, mas necessariamente não se efetiva uma proposta para a avaliação.

Pensando na contribuição do referido texto para o grau de desenvolvimento da PHC e ACS na efetivação da função social da educação e da escola, notamos que ao tecer uma crítica marxista ao caráter discriminatório, seletivo, autoritário e excludente das práticas avaliativas formais e, apontar possibilidades superadoras para a avaliação fundamentadas na ACS e PHC contribui significativamente para efetivação da função social da educação e da escola e, concomitantemente, fornece elementos para a elevação do grau de desenvolvimento dessas duas teorias. A crítica realizada tem suas bases apoiadas nas premissas e princípios curriculares da PHC e na ACS e sugere-as como uma possibilidade real e concreta de atuar nas contradições da escola capitalista.

<b>QUADRO 6. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DA PHC E NA ACS NOS ANAIS DO CONBRACE (2009-2013) - GTT ESCOLA</b>
---

<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
-----------------------

<p><b>Objeto:</b> o ensino do frisbee</p> <p><b>Metodologia:</b> Abordagem crítico-superadora</p> <p><b>Objetivo:</b> Analisar se o ensino do Frisbee na Educação Física, enquanto esporte não hegemônico pode favorecer na elaboração de aulas co-educativas.</p>
<p><b>ELEMENTOS SUPERADORES</b></p> <p><b>Crítica Marxista da Educação:</b> Fazendo menção a luta da classe dirigente em manter o <i>status quo</i>, bem como as estratégias utilizadas para atender a seus interesses (p.02). Quando discute historicidade e ACS, como um princípio relevante no ensino dos conteúdos da Cultura Corporal (p.03). Assim como no excerto que afirma ser importante compreender o trabalho como categoria social e histórica (p.05), constata-se aproximação com a premissa marxista da <b>totalidade histórica e social</b>; No tocante a explicação sobre a prática social e as relações sociais, como a educação é explicada pela pedagogia nos mais variados modos de produção (p.03). Na ideia exposta sobre ser preciso problematizar na escola as formas diferentes de vivenciar as relações de produção e, conseqüentemente, suas contradições (p.05), esse entendimento corrobora com a premissa do <b>papel da educação no processo geral da produção social</b>. Com relação ao excerto que evidencia a educação como disseminadora de valores, principalmente, quando afirma que esta se vale de mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização (p.04) e na assertiva sobre a escola cumprir a função de adestramento (p.05) reside aproximação com a premissa <b>os valores educativos e as condições materiais subjacentes</b>. Também na p.05 quando se refere as ideias pedagógicas da década de 60 que educava os jovens numa perspectiva de formação de técnicos para o mercado de trabalho, evidencia-se <b>a localização de tendências existentes</b>, trata-se do tecnicismo (SAVIANI, 2003).</p> <p><b>PHC:</b> As questões norteadoras elencadas no texto, tendo como a principal delas: Como ensinar o frisbee nas aulas de Educação Física, no ensino médio, a partir da concepção crítico-superadora? (p.02), e a reflexão sobre a necessidade de solucionar os problemas que são elencados por professores e alunos na apropriação de conteúdos (p.05) aproxima esta elaboração da lógica da problematização defendida no <b>método da práxis social</b>.</p>
<p><b>ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS:</b> Constatamos ideias distantes entre as atividades da prática social do aluno trabalhador e as atividades sugeridas para esses alunos nas aulas de Educação Física (p.05). No excerto que faz menção ao 2º ano do ensino médio e sua função (p.06), pensamos que o sentido do 4º ciclo de aprendizagem que trata do aprofundamento da sistematização do conhecimento ampliaria a discussão (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Ao afirmar que o conteúdo do Frisbee surgiu por acaso (p.06) se afasta da ideia de totalidade histórica e também da necessidade que levou os homens a elaborar este esporte.</p>
<p><b>CONCLUSÕES:</b> As reflexões aferidas no texto levam a ideia imprescindível de ser necessário conhecer previamente o grupo social no qual lecionará, no sentido de desvendar o grau de aproximação do grupo com a temática escolhida e, concomitantemente suas possibilidades sociocognoscitivas o que aproxima as conclusões desta elaboração ao <b>método da práxis social</b> em sua premissa acerca da prática social e também com o princípio curricular da ACS que tange à adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas (p.12). Ao enfatizar a participação em massa dos alunos nas atividades com o Frisbee e apropriação da lógica desta modalidade nessas aulas verifica-se êxito no objetivo proposto (p.12). Almejando a formação humana de jovens contemplando criticidade e participação, principalmente na transformação da sociedade, verificamos acordo com o <b>projeto histórico</b> da PHC (p.12).</p>

O trabalho se pauta em uma proposta crítica com o conteúdo esporte: modalidade Frisbee. A escolha por problematizar na escola uma modalidade esportiva não hegemônica por si já é louvável. Tal assertiva deve ser considerada como possibilidade de apropriação dos conteúdos da cultura corporal a partir de temáticas distintas das usuais práticas esportivas. Nota-se acordo entre a discussão exposta e à crítica marxista da educação (ENGUITA, 1993), principalmente ao articular totalidade histórica, educação, valores educativos e tendências pedagógicas existentes às problemáticas do ensino do

frisbee na escola. Podemos elencar este fato aos méritos do texto junto a menção, mesmo que não explícita, ao método da práxis social (SAVIANI, 2003), no tocante a problematização realizada no ensino do frisbee no ensino médio e a prática social como ponto de partida e de chegada. O fortalecimento do aporte teórico deste método, em seus momentos, ampliaria tanto a discussão realizada com o Frisbee quanto a prática nas atividades desenvolvidas com a modalidade.

Tal fato influenciou consideravelmente alguns excertos que se distanciam das ideias iniciais do texto. Como quando faz menção a atividade laboriosa do aluno trabalhador e possíveis atividades de relaxamento nas aulas de Educação Física ao invés da problematização de atividades com a Cultura Corporal para a apreensão do real concreto e sua possível transformação. No mesmo sentido, quando expõe a ideia central do objetivo do 2º ano do ensino médio, pensamos que por se tratar de uma elaboração fundamentada na ACS emerge a oportunidade de se discutir esse nível de ensino a partir da lógica dos ciclos como referência ao tempo necessário a aprendizagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992), e em especial, o ciclo do aprofundamento da sistematização do conhecimento. Em outro aspecto se mostra contrário à lógica da totalidade histórica quando atribui a gênese do Frisbee ao acaso, sabendo que as necessidades humanas advém do estômago ou da fantasia (MARX, 1988), há de se pensar que este esporte surgiu em algum dado momento da história para resolver um problema da humanidade. A afirmação da casualidade da gênese do frisbee tanto afasta o entendimento de historicidade do conhecimento e quanto deixa margem para a compreensão deste esporte pelos estudantes. Pensamos que contextualizar o frisbee abordando as dimensões histórica, política, social e econômica propiciaria aos estudantes realizar uma síntese no pensamento dos dados da realidade sobre este esporte.

Se não foi possível verificar de forma explícita o projeto histórico que defende os autores, mas as intencionalidades para a formação humana de jovens figuram quando mencionam que almejam formar alunos críticos e participativos que se enxerguem como sujeitos históricos.

Findando esta análise ao nível dos objetivos propostos inicialmente e as conclusões aferidas na elaboração, notamos êxito para com o preterido. Além de conseguirem efetivar o ensino do Frisbee em aulas co-educativas, deram um salto qualitativo quando estabelecem como primordial ter como ponto de partida e chegada a prática social. Se apoiando na ideia do grau de desenvolvimento da PHC e da ACS na efetivação da função social da educação e da escola, nota-se que a problematização de conteúdos não hegemônicos na escola como o Frisbee, tendo por base PHC e ACS amplia as possibilidades do trato com o conteúdo ao tempo que contribui com o avanço teórico das duas tendências.

QUADRO 7. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DA PHC E NA ACS NOS ANAIS DO CONBRACE (2009-20013) - GTT ESCOLA
<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
<p><b>Objeto:</b> trabalho pedagógico com a Educação Física no curso de Pedagogia</p> <p><b>Metodologia:</b> comunicação oral</p> <p><b>Objetivo:</b> contribuir para a produção de novos sentidos e significados acerca da educação física e suas interfaces no cotidiano da escola pública</p>
<b>ELEMENTOS SUPERADORES</b>
<p><b>Crítica Marxista da Educação:</b> No excerto que menciona seus objetivos centrais (p.03-04) denota ser preciso refletir sobre o papel da educação física na escola; Na afirmativa sobre a escola conter em seu cerne o mesmo sangue social das demais instituições da sociedade (p.06) vemos acordo com esta premissa do <b>papel da educação no processo geral da produção social</b>. No tocante as referências teóricas utilizadas no curso de pedagogia (p.04), nota-se aproximação <b>com a premissa da totalidade histórica e social</b>. No debate acerca das abordagens pedagógicas da Educação Física (p.04) verifica-se proximidade com a premissa da <b>localização de tendências existentes para educação</b>. No excerto que afirma a necessidade do movimento de respostas ao fazer pedagógico e acerca do esforço no enfretamento das barreiras (p.05), possui acordo com a premissa marxista da educação dos <b>valores educativos e suas respectivas condições subjacentes</b>. Do mesmo modo, quando menciona que a escola pode reproduzir injustiças, mas também pode acarretar mudanças (06).</p> <p><b>PHC:</b> Na afirmação acerca da sistematização de conteúdos ser necessária na escola, uma vez que nunca figura diretamente legível, exigindo esforço de reestruturação (p.07), podemos relacionar este excerto ao momento de instrumentalização do <b>método da práxis social</b>; Vemos proximidade com o <b>projeto histórico</b> da PHC ao se posicionar sobre o trabalho pedagógico como um ato político capaz de instrumentalizar para a atuação crítica, consciente e transformadora da realidade (p.08).</p> <p><b>ACS:</b> Verificamos paridade com o princípio curricular da <b>adequação às possibilidades sociocognoscitivas</b> quando trata a educação física a partir das condições sociais de produção vividas (p.06); Seguindo a lógica do princípio do <b>confronto e contraposição de saberes</b> pode-se incluir esse entendimento na assertiva sobre a escola ser o local de ampliação dos horizontes do aluno para novos saberes (p.07). Podemos associar à lógica da <b>simultaneidade do conteúdos</b> ao excerto que versa sobre a aula de educação física ser o espaço organizado para possibilitar a apreensão do conhecimento da educação física e os diversos aspectos da sua prática na realidade social (p.07).</p>
<b>ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS:</b> Não foram constatados.

**CONCLUSÕES:** Aprofundamos a discussão sobre o papel da educação física escolar e sobre os conhecimentos que poderíamos e deveríamos fazer parte destas aulas [...] passamos a intuir propostas metodológicas possíveis de serem realizadas na perspectiva da cultura corporal.[...] insistimos em uma proposta crítica e propositiva sobre a formação dos seres humanos [...] formação que considere a complexidade do mundo em que vivemos, suas múltiplas linguagens, a importância de nossa participação efetiva e posicionada politicamente e que considerasse a importância da autonomia dos sujeitos (p.11).

Abordando o trabalho com a educação física em um curso de pedagogia, o texto traz as problemáticas vividas pelo grupo de alunas/professoras e as possíveis respostas ao enfrentamento destes aspectos da profissão docente. A discussão trouxe questionamentos importantes acerca da função da escola na sociedade capitalista e suas consequências no ensino das classes sociais. A aproximação com os princípios da Crítica da Educação Marxista (ENQUITA, 1993) propiciou a base teórica que permitiu consolidar essa crítica e associá-la a especificidade do trabalho docente do grupo em questão, tratando criticamente dos conteúdos da cultura corporal. Os excertos localizados no quadro do texto 07 demonstram como a articulação entre as categorias educação, condições subjacentes, valores educativos, produção social e educação física propiciou a aproximação e a apreensão do conhecimento da cultura corporal e sua necessidade emergente na escola.

Nesse sentido, notamos que um aspecto relevante do método da práxis social pode ser observado. Nos referimos a importância da instrumentalização como momento primordial para a apropriação dos conteúdos clássicos da cultura corporal. Essa aproximação é percebida na elaboração deste trabalho. Ressaltamos que para a efetivação dos princípios que regem o método didático da PHC os outros aspectos como a prática social como ponto de partida e chegada, a problematização e a *cartase* (SAVIANI, 2003), inter-relacionados são primordiais.

Seguindo o mesmo raciocínio, verifica-se que os princípios curriculares para seleção dos conteúdos sugeridos pela ACS (COLETIVO DE AUTORES, 1992) se articula a discussão proposta servindo de referência a elaboração do trabalho pedagógico com os saberes culturais disponibilizados nas atividades propostas pelo grupo. O entendimento destes aspectos possibilitou enxergar a realidade a partir de premissas que consideram o contexto social do grupo presente, assim como suas condições objetivas para apreensão da realidade

concreta. Prioriza a transformação do pensamento dos estudantes a um grau mais elaborado em oposição ao conhecimento popular para explicação do real concreto. Assim como, julga imprescindível, a articulação entre as várias áreas do conhecimento humano para a ampliação das referências no pensamento pelas crianças e jovens escolares.

Diante do que fora constatado e, mediante o que fora preterido no início desta elaboração podemos afirmar que esta elaboração possui méritos ao contemplar seus objetivos. O caminho teórico/prático percorrido na construção da ideias que sustentam esta elaboração foi trilhado perpassando pela crítica marxista da educação balizando uma análise sintética da educação, sociedade e educação física, bem como as recomendações didático/pedagógicas da ACS e da PHC sustentando a práxis pedagógica alcançada e a noção de projeto histórico e formação humana almejados nas conclusões. O legado deixado por este texto para o grau de desenvolvimento da PHC e ACS, corroborando com a ideia da efetivação da função social da educação e da escola, é o do reconhecimento do papel da educação física, dos conteúdos que devem ser problematizados na escola e as formas mais adequadas de se ensinar estes conhecimentos.

Em outros termos, é a afirmação convicta de que é preciso priorizar o sentido social da educação e da escola pública laica e gratuita, de que a educação física tem por objeto de estudo os conteúdos clássicos da Cultura Corporal, e por fim, que precisamos nos apoiar em ideias pedagógicas advindas de teorias consistentes e que efetivamente possuem relevância social na escola destinada a classe subalterna da sociedade.

<b>QUADRO 8. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DA PHC E NA ACS NOS ANAIS DO CONBRACE (2009-20013) - GTT ESCOLA</b>
<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
<b>Objeto:</b> as categorias do trabalho pedagógico, avaliação/objetivos e a relação entre organização do trabalho docente e trabalho material
<b>Metodologia:</b> revisão bibliográfica
<b>Objetivo:</b> discutir sobre o ensino da educação física, e em especial a avaliação
<b>ELEMENTOS SUPERADORES</b>

**Crítica Marxista da Educação:** Ao afirmar que a Educação Física, enquanto área do conhecimento, deve entender as relações entre produção de conhecimento seu uso na produção material e na educação (p.02); no excerto que se vale de Bordieu e Passeron apud Freitas (2005), sobre os conceitos de manutenção e eliminação (p.03-04); Apoiado nas ideias de Brach (1997), sobre o esporte como expressão da cultura moderna, pois os jogos populares perdem seus significados frente às novas condições de vida geradas pelo processo de industrialização e humanização da sociedade capitalista (p.04); Sobre a educação física escolar se organizar a partir de práticas pedagógicas baseada nos princípios da função social seletiva e preparatória para as relações sociais de produção (p.05); na afirmativa acerca de ser preciso conseguir a submissão ativa que o trabalho industrial exige do trabalhador assalariado (*idem*), traz a discussão proposta no texto para a compreensão do **papel da educação no processo geral da produção social**. No tocante a categoria trabalho e seus desdobramentos o trabalho material e não material (p.02-03) nota-se acordo com a premissa da **totalidade histórica e social**. Na assertiva acerca dos objetivos da escola capitalista, suas funções sociais, e o caráter de controle e garantia das funções avaliativas (p.03); na afirmativa sobre a educação física competitivista, pela figura do desporto de rendimento máximo caracterizar-se pela competição e superação individual, essenciais a sociedade moderna (p.04); denota acordo com a premissa acerca dos **valores educativos e as condições subjacentes**. Apoiado nas contribuições de Giraudelli Junior (1988), expõe as influências socioeconômicas na educação física higienista, militar, desportivizada (p.04), tal fato denuncia relação com a premissa da **localização de tendências existentes**.

**PHC:** fundamentado nas contribuições de Escobar (1997), denota proximidade com o **projeto histórico socialista**, quando menciona a assunção explícita, clara e decidida de um projeto superador da relações sociais (p.06).

**ACS:** No excerto que menciona que a avaliação deve servir para indicar o grau de aproximação ou afastamento do eixo curricular fundamental (p.02), notamos proximidade com a lógica dos **ciclos de aprendizagem**.

**ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS:** Não foram constatados.

**CONCLUSÕES:** a compreensão dos nexos e relações que envolvem o processo avaliativo e que no contexto das aulas, expressam transformação do jogo solidário em competitivo, do lúdico em agonístico, do prazer do jogo coletivo em incentivo à individualidade (p. 06); buscar os elementos de dominação que a organização do trabalho pedagógico contém e, para inverter essa lógica (*idem*); esclarecer as relações entre a produção de conhecimento, seu uso na produção material e na educação, torna-se essencial para a qualificação do processo de ensino e para reconhecer essa relações, devemos buscá-las também na produção do trabalho material e não somente na educação (*idem*); novas formas de lidar com a questão da formulação dos objetivos de ensino, os conteúdos, métodos, planejamento, avaliação, relação professor/aluno, bem como a própria gestão escolar (*idem*).

O texto elabora uma discussão a partir dos estudos de Freitas (2005) com as categorias do trabalho pedagógico, avaliação/objetivos e a relação entre organização do trabalho docente e trabalho material e, principalmente os desdobramentos para o ensino da educação física.

O desenvolvimento do trabalho segue os princípios da crítica marxista postulada por Enguita (1993) explicitando as características perversas na escola capitalista denunciando sua lógica com as categorias eliminação e manutenção. Tais assertivas são evidenciadas na relação posta entre educação e produção material e, conseqüentemente, a inserção da educação física no trato com o conhecimento e nas práticas avaliativas a partir destas determinações históricas, sociais e econômicas.

A discussão elaborada está ancorada às determinações históricas e sociais que levaram trabalho material e trabalho não material a se

desvincularem no processo de produção da existência. Tal fato acarretou consequências diretas à escola, principalmente ao relacionar os valores educativos disseminados no interior da escola à lógica do processo social de produzir a existência.

O papel da educação física nesse processo pode ser evidenciado no caráter funcionalista das práticas avaliativas que historicamente figura nas respostas precisas às necessidades do sistema capitalista, em cada dado momento histórico, em detrimento a apropriação dos conteúdos estruturantes da Cultura Corporal. Em sua última instância, através do conteúdo esporte, a avaliação entra nas aulas de educação física escolar eivada de valores competitivistas e produtivistas.

A crítica tecida ao viés classista da avaliação na escola capitalista e suas possíveis consequências para as aulas de educação física leva, inevitavelmente, a uma possibilidade de atuar nessas contradições sociais através da educação da classe laboriosa. Esta compreensão corrobora com um projeto histórico (FREITAS, 1987) superador das atuais condições históricas de vida, que perpassa pela chegada histórica da humanidade às conquistas materiais e espirituais da cultura em sua plenitude (MANACORDA, 2007).

Por meio de uma prática avaliativa condizente com a lógica descrita acima, a referência ao tempo pedagógico necessário a aprendizagem, pode ser próxima ao entendimento dos ciclos de aprendizagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992), uma vez que está presente no texto a compreensão deste momento como o grau de aproximação com o eixo curricular fundamental.

De modo geral, o texto expressa bem a relação entre as determinações sociais, as determinações para a educação e educação física. Explicita de forma clara e concisa a dimensão conservadora e seletiva da avaliação na sociedade de classes. Se contrapondo a isso, se apoia numa concepção crítica da educação e educação física, que traz uma proposta avaliativa que se afasta do modelo formal de avaliação. Pensamos, que a grande contribuição dada por esta elaboração a elevação do grau de desenvolvimento da PHC e ACS conectada à função social da educação e da escola pública, laica e gratuita, em princípio, é a constatação do valores ideológicos que se cortinam na avaliação nas aulas de educação física e no entendimento e apropriação dos

conteúdos clássicos da cultura corporal através da compreensão das categorias trabalho, a produção material e não material. Do mesmo modo, a possibilidade de uma lógica dialética para esta ferramenta pedagógica, que priorize a aprendizagem dos conteúdos específicos da educação física através de sucessivas aproximações para a compreensão dos nexos e relações que formam a totalidade histórica e social.

<p style="text-align: center;"><b>QUADRO 9. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DA PHC E NA ACS NOS ANAIS DO CONBRACE (2009-20013) - GTT ESCOLA</b></p>
<p><b>CARACTERIZAÇÃO</b></p>
<p><b>Objeto:</b> reflexão acerca da categoria Cultura Corporal  <b>Metodologia:</b> análise de conteúdo  <b>Objetivo:</b> analisar criticamente limites e possibilidades teórico-metodológicas da perspectiva crítico-superadora para a educação física escolar, fundamentada no livro de Coletivo de Autores.</p>
<p><b>ELEMENTOS SUPERADORES</b></p>
<p><b>Crítica Marxista da Educação:</b> Está claro a proximidade com a premissa do <i><b>papel da educação no processo geral da produção social</b></i> no excerto sobre os temas da Cultura Corporal, tratados na escola expressarem um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade (p.05); na reflexão de Escobar (2009), sobre o idealismo fragmentar o conhecimento e o desgarrar da realidade fazendo prevalecer o discurso sobre os fatos e a forma sobre o conteúdo, é necessário fazer da atividade prática do homem, o trabalho, e das relações objetivas materiais, reais dos homens com os outros homens e com a natureza a base da construção do conhecimento (p.07); Na menção a Taffarel (2009), quando rebate as críticas que atribuíram ao Coletivo ter uma visão culturalista afirmando que a obra não separa a base material da existências, nem tampouco o processo de desenvolvimento humano da construção da cultura. Continuando, discorre que o homem não nasceu praticando esporte, e muito menos relacionando esporte com saúde, mas adquiriu, pelo trabalho, pelas atividades, as condições de produzir e reproduzir seu modo de vida onde as relações esporte e saúde foram se consolidando (p.13). A premissa da <i><b>totalidade histórica e social</b></i> faz-se presente na menção a Escobar (1995), no tocante ao conceito de cultura abordado por ela, traduzindo um processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos da existência real dos homens nas suas relações na sociedade e com a natureza (p.05); na discussão sobre o conceito de cultura ser necessário a “desnaturalização” do nosso objeto, refletindo a sua contextualização social e histórica e redefinindo a relação entre Educação Física, natureza e conhecimento (<i>idem</i>). A premissa da <i><b>localização de tendências existentes</b></i> é passível de verificação na assertiva sobre as perspectivas da atividade física e do movimento humano estarem levando a Educação Física a perder sua especificidade como disciplina escolar (p.05); na afirmativa acerca da diferença entre cultura do corpo criada pelo positivismo da cultura corporal enquanto carregada de sentido e significado e historicamente situada num contexto (p.08); No exceto sobre a não radicalização da categoria atividade deixando margem a interpretações biologistas, que compreendem as áreas afetiva, cognitiva como um somatório, portanto uma concepção funcionalista da (p.10). A premissa acerca de ser uma <i><b>crítica materialista</b></i> é evidenciada na afirmação sobre o objeto de estudo específico da Educação Física, ser fruto, numa perspectiva marxista, do trabalho humano não-material (p.06); no excerto que se apoia nas ideias de Taffarel (2009), sobre a visão idealista de mundo que desconsidera as formações econômicas, históricas, na determinação última do ser social, e ignoram que a formação das classes decorrem da forma como os homens produzem suas vidas (<i>idem</i>). A premissa da relação entre os <i><b>valores educativos e as condições subjacentes</b></i> é constatada na menção à reflexão de Escobar (2009) sobre o Esporte 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 (p.07).</p>
<p><b>PHC:</b> Constatamos total acordo com o <i><b>projeto-histórico</b></i> socialista quando explicita de forma clara o projeto</p>

histórico que defende, a perspectiva crítico-superadora, um projeto histórico socialista (p.05); ainda na fala de Escobar (*idem*) se confirma essa ideia do projeto histórico defendido quando menciona que ao longo de todo o livro defendiam uma visão que ligava-os aos interesses da classe trabalhadora (p.05). Com relação ao **método da práxis social**, podemos aproximar o entendimento deste método, especificamente com **a prática social como ponto de partida e de chegada**, com a fala de Escobar (2009) sobre a visão histórica que traz a atividade prática do homem, o trabalho e as relações objetivas materiais reais dos homens com a natureza e com os outros homens, para o centro do sistema explicativo (p.08). Do mesmo modo, verificamos acordo com o momento da **instrumentalização** no excerto sobre o trato com as atividades práticas da Educação Física a partir da lógica da prática social possibilitando aos alunos uma leitura mais concreta, mais profunda da realidade (*idem*).

**ACS:** Ao se reportar a Escobar (2009), no tocante à discussão sobre o agir e o movimentar-se, é passível de aproximação com o princípio curricular da **contraposição de saberes**. Pois, o homem para resolver problemas tem de organizar todo um complexo de atividades, são ações que 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 (p.09)

**ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS:** Não foram constatados.

**CONCLUSÕES:** a Cultura Corporal se configura dimensão constituinte da produção cultural humana, condicionada histórica e socialmente. De fato concordamos com certa redundância no termo, mas defendemos sua permanência como estratégia demarcatória para a confirmação da dimensão corporal humana na cultura (p.15); ... a elucidação da dimensão cultural do corpo e do corpo da cultura e mais, particularmente, no reconhecimento da atividade humana que produz tal dimensão e, ao mesmo tempo em que produz a si mesmo, é produzido por ela (*idem*); Com relação a expressão corporal como linguagem, continuamos a acreditar, fundamentar, argumentar e defender essas como objeto de estudo específico da Educação Física na escola. É esta que traz os sentidos e significados em tratar os diferentes temas da Cultura Corporal (*idem*); Educação Física Crítico-superadora prescinde, para aprofundar ainda mais sua reflexão sobre seu objeto de estudo específico, de uma discussão acerca da linguagem sob um olhar marxiano, e por que não dizer marxista? (*Idem*)

O texto se ocupa, pontualmente, em uma reflexão acerca da categoria Cultura Corporal no livro Metodologia do Ensino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES), as premissas da crítica marxista da educação (ENQUITA, 1993) se fazem presentes em todo o texto alicerçando a crítica a prática pedagógica da Educação Física. Há uma preocupação, clara e evidente em articular a conjuntura histórica, política e social que perpassa o desenvolvimento da construção cultural humana ao trabalho pedagógico com a Cultura Corporal nas aulas de educação física. Assim, podemos averiguar que esta elaboração consubstancia sua exposição a totalidade histórica e social, ao processo social de produção global, aos valores educativos e as condições materiais e intelectuais subjacentes, identifica outras tendências pedagógicas apontando suas contradições e possíveis caminhos a seguir a partir da análise elaborada. Estes aspectos se interpenetram ao conceito de Cultura Corporal explicando-o, dando-lhe sentido e significado e, se distanciando do deturpado

sentido de Cultura de Corpo próprio de uma interpretação funcionalista e biologicista.

A crítica tecida a Educação e Educação Física, junto à elucidação do conceito de Cultura Corporal carregado do sentido que é próprio ao Coletivo de Autores, nos remonta a aproximações com projeto histórico de orientação socialista, que caracteriza tanto PHC quanto ACS. Além desses aspectos relevantes, transparece nos autos desta elaboração, relação de proximidade com o método da práxis social, no que se diz dos momentos da prática social como ponto de partida e de chegada, e a instrumentalização (SAVIANI, 2003). Situação análoga ao princípio curricular para seleção dos conteúdos escolares da contraposição de saberes, oriundo da ACS (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Diante das constatações e análises das categorias aqui verificadas voltamos as atenções para a contribuição desta elaboração para elevação do grau de desenvolvimento da PHC e ACS na efetivação da função social da educação e da escola. Pensamos que as contribuições para tal tarefa podem ser atribuídas, em primeira instância, ao deixar claro as bases teóricas que influenciam o conceito de Cultura Corporal e nesse mesmo sentido, o fim social designado a abordagem Crítico-superadora. Em segundo lugar, atentamos para a dimensão da linguagem como expressão corporal, objeto de estudo da Educação Física, necessitar de aproximação com a lógica dialética para a radicalização desta categoria e distanciamento do pensamento idealista. Por fim, emerge a necessidade da própria categoria da linguagem estar vinculada a um entendimento histórico cultural, o que preencheria as lacunas existentes na compreensão desta e distanciaria de apropriações deturpadas sobre o termo. Tais assertivas impulsiona a novas sucessivas aproximações com os conteúdos clássicos da Cultura Corporal pela via da PHC e ACS atrelado ao seus princípios curriculares norteadores e as bases científicas que as edifica. Principalmente, trazendo para o trabalho pedagógico da educação física a explicação do real concreto pela categoria da prática social, isso certamente possibilitaria atuar nas contradições da escola capitalista, reafirmando-se contra suas ilusões no âmbito da Cultura Corporal.

QUADRO 10. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DA PHC E NA ACS NOS ANAIS DO CONBRACE (2009-20013) - GTT ESCOLA
<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
<p><b>Objeto:</b> organização do trabalho pedagógico na educação infantil</p> <p><b>Metodologia:</b> pesquisa qualitativa do tipo etnográfico</p> <p><b>Objetivo:</b> refletir e auxiliar no desenvolvimento integral das crianças em seus vários aspectos, tais quais, cognitivo, motor, social e, afetivo</p>
<b>ELEMENTOS SUPERADORES</b>
<p><b>Crítica Marxista da Educação:</b> A <b>totalidade histórica e social</b> é contemplada no excerto que denota a busca da efetivação de uma prática pedagógica que compreenda a criança enquanto ser situado em um determinado momento histórico (p.04); Bem como na afirmação acerca de se compreender a criança como um sujeito histórico, localizado culturalmente (<i>idem</i>); A premissa sobre <b>o papel da educação no processo geral da produção social</b> figura na afirmativa sobre o desenvolvimento do capitalismo e a entrada da mulher no mundo do trabalho criar a necessidade da implantação de creches para os filhos das trabalhadoras (<i>idem</i>). A <b>localização de tendências existentes</b> é percebida no tocante as teorias metodológicas que dominavam o universo infantil na Educação Física: a recreação, a psicomotricidade e o desenvolvimento motor (<i>idem</i>).</p> <p><b>PHC:</b> Constatou-se aproximação com o <b>método da práxis social</b>, considerando a <b>prática social como ponto de partida e de chegada</b> na menção a teoria sócio-histórica, no que se diz sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos estarem sempre interligados, sendo que ambas começam a surgir nas crianças desde o nascimento e não apenas ao adentrar nas escolas. [...] a bagagem de conhecimentos que a criança traz consigo é de fundamental importância (p.05) Uma aproximação com a noção de <b>projeto histórico</b> é identificado no excerto sobre a concepção de criança do ordenamento legal, como sujeito histórico, político e social que deve ser educado para sua autonomia, almejando sua interferência na sociedade (<i>idem</i>). Do mesmo modo, verifica-se relação próxima com a <b>noção de formação humana omnilateral</b> quando se diz que uma prática da Educação Física na Educação Infantil deve ser pensada dentro de um novo viés [...] no qual possibilita educar uma criança autônoma, socialmente participativa (p.06). A <b>noção de clássicos</b> pode ser evidenciada na assertiva sobre o objetivo geral das intervenções em desenvolver atividades que possibilitem a vivência de elementos da Cultura Corporal (p.08).</p> <p><b>ACS:</b> Uma aproximação com o <b>princípio da espiralidade do conhecimento</b> figura na afirmativa sobre como a problematização de conteúdos clássicos proporciona uma aproximação à cultura que se amplia por atividades humanas como a família, o esporte, as brincadeiras e a política proporcionando uma nova leitura da realidade (<i>idem</i>). O princípio da <b>adequação às possibilidades sociocognoscitivas dos alunos</b> pode ser percebido na intervenção realizada junto as crianças sendo respeitado a individualidade de cada criança (<i>idem</i>). Notamos aproximação com a <b>noção dos ciclos de aprendizagem</b>, com o <b>1º ciclo- organização da identidade dos dados da realidade</b>, na assertiva que relata o retorno dado pelas crianças às atividades propostas, reconhecendo tanto os personagens quanto o espaço, pois à medida em que propunham a brincadeira de esconder as crianças logo se dirigiam aos esconderijos que os personagens do sítio se encontravam anteriormente (<i>idem</i>).</p>
<b>ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS:</b> Ao fazer menção as dimensões cognitiva, motor, social e afetiva no objetivo central, percebemos um ponto discordante entre uma concepção de ser humano que considera a soma das partes e uma outra dada abordagem crítica da Educação Física que defende a totalidade histórica e social pela lógica dialética.
<b>CONCLUSÕES:</b> É preciso repensar a prática do profissional de Educação Física na Educação Infantil, pois não existe um único conteúdo a ser ministrado pelo professor, uma vez que a organização da Educação Infantil não ocorre através de disciplinas pré-determinadas (p.09). [...] a prática desenvolvida por nós na creche conseguiu abarcar tanto o referencial teórico adotado, quanto as concepções apresentadas no PPP da creche, assim como os planos e projetos por nós elaborados ( <i>idem</i> ). Acreditamos a partir de nossas intervenções que estas foram bastante significativas para as crianças no tocante a vivência/experimentação de algumas práticas da Cultura Corporal, sobretudo a ginástica e a dança ( <i>idem</i> ). Propomos então, que docentes do curso de Educação Física da UFG comecem a pensar uma nova organização da disciplina de Estágio Supervisionado I, no qual possa dar maior qualidade para o trabalho de intervenção nos campos de estágio (p.10). Conseguimos, mediante intensas leituras e discussões (que nos acompanhou durante toda a disciplina), construir uma proposta de ensino na qual vinculou a

educação infantil as concepções de sociedade, criança, desenvolvimento, por nós defendidas, tudo isso a partir dos pressupostos da Educação com a Pedagogia Histórico-Crítica e da Educação Física com a concepção Crítico-Superadora (*idem*). [...] embora mostramos ser possível a configuração de um ensino crítico de Educação Física na Educação Infantil, entendemos ser de extrema importância que sejam encaminhados novos estudos acerca do tema, afim de cristalizar e ampliar ainda mais os saberes aqui discutidos/apresentados sobre os estudos da Educação Física na Educação Infantil (p.11).

As intervenções realizadas neste trabalho foram efetivadas a partir de uma proposta pedagógica crítica da Educação e da Educação Física. Desse modo, constatamos a Crítica Marxista da Educação postulada por Enguita (1993) fortalecendo a discussão sobre a Educação Infantil e a Educação Física. Nesse sentido, constatamos: a premissa da totalidade histórica e social presente na fundamentação da conjuntura histórica, política, econômica e social que permeia a Educação Infantil, a Educação Física e a criança como sujeito histórico; a relação entre o papel da Educação no processo social de produção global, pautado na lógica do capital organizar a vida, relacionado a necessidade social da mulher adentrar ao mundo do trabalho e ter disponível um lugar para que sua prole permaneça durante a jornada de trabalho; e a localização de tendências pedagógicas existentes no ensino infantil e suas intencionalidades como **a psicomotricidade** – objetivava ajustar o indivíduo para sua adaptação à sociedade, **a recreação** – o brincar por brincar naturalmente, e o **desenvolvimento motor** – adulto em miniatura, uma vez treinado pode se tornar atleta (FREIRE, 1989) (TANI, 1988). A análise desses aspectos no texto, descortinando suas bases teórico/ideológicas, permitiu-lhes explicitar possibilidades para uma práxis educativa futura para as aulas de Educação Física no Ensino Infantil à luz de uma concepção do desenvolvimento Histórico-Cultural.

A evidências notadas nos levaram a constatação de pressupostos pedagógicos da PHC. Ao se reportar as categorias aprendizagem e desenvolvimento interligadas desde o início da vida e a importância do conhecimento das crianças no processo ensino/aprendizagem das temáticas propostas aproxima este entendimento do método da práxis social, uma vez que considera a prática social como ponto de partida e chegada (SAVIANI, 2003). Discorrendo sobre a concepção de criança adotada, como sujeito histórico, político e sobre as práticas da Educação Física e a formação de

indivíduos autônomos para atuação na sociedade, consideramos um traço marcante que se relaciona ao sentido de projeto histórico (FREITAS, 1987) e formação humana (MANACORDA, 2007) preteridos com a PHC. Nas atividades desenvolvidas nas intervenções estiveram presentes os conteúdos da Cultura Corporal – a Ginástica e a Dança - aliados a elementos lúdicos das histórias infantis, o que precede a seleção de conteúdos curriculares a partir de uma aproximação com a noção de clássicos (SAVIANI, 2008).

Aliados aos pressupostos da PHC verificamos aproximação com critérios da ACS para o trato com o conhecimento clássico da Educação Física. Quando afirma que a apropriação da cultura através da problematização com conteúdos clássicos se amplia pela atividade humana, se faz entender, que esta noção tem relação afim com a espiralidade do conhecimento, no qual se apreende a realidade por sucessivas aproximações (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Essa lógica é evidenciada nas respostas das crianças às atividades, reconhecendo e relacionando espaços e personagens, estabelecer associações e classificações é um salto qualitativo esperado no *ciclo da organização da identidade dos dados da realidade (Idem)*. Do mesmo modo, ao considerar o grau de aproximação das crianças com a temática respeitando as individualidades presentes, julgamos relevante, pois relaciona este aspecto às possibilidades sociocognoscitivas das crianças (*Idem*).

O aporte teórico utilizado possibilitou a crítica às contradições da Educação e Educação Física, o trato pedagógico por uma abordagem crítica da Educação Física e aproximação com uma teoria da aprendizagem também crítica, o que traz subsídios para a elevação do grau de desenvolvimento da PHC e ACS. Por esse motivo, pensamos que fazer menção as dimensões cognitiva, motor, social e afetiva se distancia da lógica dialética, principalmente porque a ideia estanque da soma das partes do ser humano na Educação e Educação Física é uma exclusividade das teorias e abordagens que se valem do pensamento idealista (ESCOBAR, 2009).

À guisa de conclusão, esta elaboração propôs objetivos e chegou a respostas concretas nas intervenções. Os autores atentam para o fato de se repensar a prática do professor de Educação Física no Ensino Infantil partindo de concepções que deem respostas precisas as demandas educacionais no

Ensino Infantil levando em consideração as condições ofertadas. Para tais constatações o referencial adotado foi vital porque se relaciona diretamente com as opções metodológicas adotadas e presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) do estabelecimento de Educação Infantil em questão (EEI). Nesse sentido as vivências/ experiências oportunizadas as crianças seguiram a lógica dialética que dá sentido/significado à Cultura Corporal. Por essa razão, sugerem a possibilidade de uma nova organização da disciplina de Estágio Supervisionado I na UFG a partir dos pressupostos curriculares da PHC e ACS. Por fim, enfatizam o sucesso da experiência vivida e alertam para a necessidade de se empreender novos estudos com a temática da Educação Física no Ensino Infantil.

### 2011- XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte: Implicações na/e da Educação Física e ciências do esporte.

QUADRO 11. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DA PHC E NA ACS NOS ANAIS DO CONBRACE (2009-20013) - GTT ESCOLA
<b>CARACTERIZAÇÃO QUADRO</b>
<p><b>Objeto:</b> o ensino do esporte na escola  <b>Metodologia:</b> relato de experiência  <b>Objetivo:</b> relatar um fazer pedagógico da Educação Física articulado com o ensino do esporte, sob uma perspectiva crítica de ensino</p>
<b>ELEMENTOS SUPERADORES</b>
<p><b>Crítica Marxista da Educação:</b> A <i>totalidade histórica e social</i> é evidenciada no excerto que transcorre sobre o futebol como um fenômeno cultural, que, vem ao longo dos anos influenciando e sendo influenciado pelos fatos sociais, políticos e econômicos que o mesmo está inserido (p.02); Seguimos a mesma lógica, quando constatamos a menção ao processo de transformação mediado pelo trabalho, isto é, o trabalho como elemento central que diferencia o homem dos outros animais (<i>Idem</i>). A relação presente entre os <b>valores educativos e as condições materiais subjacentes</b> é notada no tocante à formação de sua humanidade, através de relações pedagógicas historicamente determinadas entre os homens (p.03); A mesma relação é notada sobre os sentidos e significados do esporte de rendimento que têm assumido o ambiente escolar [...], o ensino do esporte nas aulas de Educação Física está articulado om os sentidos e os significados[...] da instituição esportiva (p.05). A <b>localização de tendências existentes</b> é verificada no que discorre Saviani (1997) sobre a identificação de formas mais desenvolvidas do saber objetivo [...], reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como tendências atuais de transformação (p.04); Igualmente percebida na discussão sobre as aulas de Educação Física baseadas no modelo tradicional onde o professor é o elemento central do processo de ensino aprendizagem [...], a repetição irrefletida e descontextualizada torna-se aspectos centrais para tal proposta (p.06). <b>O papel da educação no processo social da produção global</b>, figura na assertiva que denota os determinantes sociais da educação, a compreensão das contradições da sociedade moderna que refletem na educação e a forma como é preciso se posicionar diante dessas contradições (<i>Idem</i>). Fato análogo no tocante ao ensino do esporte na escola</p>

para reproduzir e reforçar a ideologia capitalista (competição, individualismo, burocratização). [...] O esporte faz da educação física partícipe, na sua especificidade, do modelo assentado na produtividade, na eficiência, eficácia (p.05-06). Apoiado em Freitas (1995) discorre que a finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção do conhecimento por meio do trabalho com valor social (p.07); E, finalmente, na ideia conclusiva sobre como o ensino do esporte deve possibilitar o seu entendimento como uma prática social construída historicamente, que pode ser criticamente assistidas e alterada, criativamente ensinada, exercitada e inclusive exercida na sua dimensão profissional (p.08).

**PHC:** Uma aproximação com a **noção de clássicos** é percebida na menção à prática pedagógica que propões discussões sobre as formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica (p.02). **O método da práxis** social figura com o momento da **instrumentalização** no excerto acerca dos professores de Educação Física utilizarem as riquezas destas discussões e análises de diversas conjunturas que emergem diante do tema, para instrumentalizar os educandos, ao mediar o conhecimento sobre o assunto (*Idem*). Também evidenciado na **problematização** empreendida sobre o esporte questionando: Na escola é necessário jogar com as regras dos esportes já estabelecidas? Podemos modificá-las? Existe esporte de rico? E Esporte de Pobre? [...] (p.09); Nota-se aproximação com uma **noção de projeto histórico** na passagem que denota intenção em formar indivíduos reflexivos, críticos a partir de uma práxis pedagógica formadora e como consequência transformadora (*Idem*). Assim como no excerto que revela a intenção na transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação (p.04).

**ACS:** Averiguamos a **contraposição de saberes** na fala que denota que o papel da escola consiste na socialização do saber sistematizado, [...] não se trata de qualquer tipo de saber, diz respeito ao conhecimento elaborado/metódico e não ao conhecimento espontâneo, a cultura erudita (p.03). A **adequação às possibilidades sociocognoscitivas** é percebida no que se diz sobre a conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torna-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares (p.04). Do mesmo modo, contata-se a aproximação entre a **relevância social dos conteúdos** e o excerto acerca dos meios necessários para que os alunos assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (*Idem*); Também corrobora com o mesmo sentido o excerto relacionado a ser impossível o esporte que acontece fora da escola ficar alheio a ela [...] o mesmo é um dos conteúdos da Educação Física, e um elemento da cultura que precisa ser socializado (*Idem*); Responsabilidade dos professores de Educação Física tratá-lo na escola, pedagogicamente, sem negá-lo, tratando criticamente as relações produzidas quando se joga, assiste, ou ler sobre o esporte (p.12); A **provisoriedade do conhecimento** é constatada na assertiva que denota a importância de entender que o conhecimento é provisório, ou seja, ele é produzido historicamente pelo homem (p.12)

**ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS:** Não foram constatados.

**CONCLUSÕES:** O trato pedagógico com o esporte nas aulas de Educação Física necessita estar embasado por uma teoria que dê conta de responder as contradições existentes na realidade (p.12); [...] entendemos que a Abordagem Crítico-Superadora, dá conta de responder e intervir na realidade a favor da população, a favor da classe popular [...] a abordagem Crítico-Emancipatória, também traz elementos fundamentais no trato pedagógico com o esporte [...] superação na organização do trabalho pedagógico no ensino do esporte com a exclusividade, primazia e hierarquia [...] consideramos que existe a necessidade de ampliar a discussão sobre temas relacionados com os jogos esportivos e o treinamento desportivo na escola (*Idem*).

O texto propõe o trato com o conteúdo da Cultura Corporal Esporte com a modalidade Futebol a partir das óticas da PHC e da ACS. Para essa tarefa se propõe a realizar a crítica aos condicionantes sociais da Educação e Educação Física na figura do conteúdo Esporte pela ótica da crítica Marxista da Educação (ENGUIITA, 1993). Percebe-se isso ao valer-se da totalidade histórica para explicar como um fenômeno cultural com o Futebol sofre influências das dimensões histórica, social, política e econômica e, nesse sentido, relaciona-se

a categoria central da vida humana, o trabalho. Assim, pela relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes conclui-se que as relações pedagógicas existentes são historicamente determinadas pelo modo de organização social vigente e, nesse processo os sentidos e significados atribuídos ao esporte que se insere no seio da escola advêm desses condicionantes históricos. Estas influências vão incidir sobre tendências já existentes para o trato pedagógico do esporte, principalmente pela teoria tradicional, regida pela lógica formal. Da crítica a essa prática fragmentada emerge a possibilidade de atuar nas contradições deste modelo unilateral de ensino do esporte na escola por outra via, a lógica dialética. O ensino da Educação Física através dos valores e códigos do esporte de rendimento se relaciona ao papel educativo no processo social da produção global capitalista. Distanciar-se desta lógica só é possível pela reorganização do trabalho pedagógico com o esporte atribuindo-lhe o sentido da produção do conhecimento por meio do trabalho com valor social.

Ancorados na prerrogativa de formas mais adequadas de ensino (SAVIANI, 2008) adota-se a PHC a partir da sua compreensão sobre sociedade e educação, o que aproxima esta elaboração ao projeto histórico de sociedade defendido por essa teoria pedagógica. Para além desta constatação, vê-se que o método da prática social (SAVIANI, 2003), e a noção de clássicos contribuíram para a prática pedagógica realizada nas intervenções permitindo-lhes problematizar sobre o esporte com os estudantes para instrumentalizá-los articulados às várias dimensões da prática esportiva. Vale lembrar que o trato com o conteúdo esporte seguiu os critérios de seleção dos conteúdos curriculares alicerçados na ACS bem como da noção de ciclos de aprendizagem como referência ao tempo pedagógico necessário a assimilação do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992). (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Valer-se das premissas curriculares da PHC e ACS, permitiu aos autores do texto em questão ampliar as suas referências e as dos estudantes com a temática escolhida pois, fora abordado o futebol para além de sua dimensão puramente esportiva, desvelou-o a partir de seus nexos e ligações com as transformações sociais.

A análise deste texto confirma a inter-relação entre a crítica Marxista da Educação, as contribuições da PHC para a didática e os princípios e reflexões curriculares da ACS para a atuação na Educação Física. Certamente, esta é a parcela de contribuição a elevação do grau de desenvolvimento da PHC e ACS. Em suas reflexões finais podemos confirmar nossa afirmação, pois, nos dá pistas evidentes sobre a necessidade emergente de que o trabalho pedagógico na Educação Física e no Esporte esteja embasado em uma consistente base teórica, capaz de responder às contradições do real concreto. Do mesmo modo, compreende a ACS como capaz de atender às carências emergenciais das camadas populares no trato com o esporte. Considera-se os princípios curriculares desta como fundamentais no trato com o conhecimento do esporte para superar os valores da exclusividade, primazia e hierarquia presente no ensino do esporte pela lógica do rendimento. Por fim, denuncia a necessidade de se desenvolver mais estudos relacionados a jogos esportivos e treinamento desportivo na escola almejando elevar a compreensão destas categorias como elemento de formação humana.

QUADRO 12. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DA PHC E NA ACS NOS ANAIS DO CONBRACE (2009-20013) - GTT ESCOLA
<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
<p><b>Objeto:</b> perspectivas críticas da Educação Física</p> <p><b>Metodologia:</b> análise de conteúdo</p> <p><b>Objetivo:</b> explicitar as reflexões e propostas teórico-metodológicas da Educação Física para auxiliar no processo de orientação do fazer pedagógico escolar</p>
<b>ELEMENTOS SUPERADORES</b>
<p><b>Crítica Marxista da Educação:</b> No tocante à <i>localização de tendências existentes</i>, percebemos esta premissa ao abordar as perspectivas críticas da educação física; ao fazer menção a concepção humanista tradicional e moderna, elencando, em especial, as alicerçadas no modelo moderno, aproximando-as da perspectiva interacionista piagetiana; Do mesmo modo, verifica-se a explicitação da concepção analítica de filosofia em educação e sua respectiva visão de homem, para então chegar a concepção dialética que compreende o homem como síntese de múltiplas determinações (p.02-04); Ao fazer uso das teorias críticas e, em princípio da concepção crítico emancipatória (p.08). O mesmo ocorre com a perspectiva crítico-superadora na p.10. A premissa sobre <b>papel da educação no processo geral da produção social</b>, figura no excerto que discorre sobre o objetivismo como uma tendência que compreende o sujeito como algo observável, analisando-os conforme seus comportamentos, base da concepção tecnicista da educação que orienta para adaptar os indivíduos a normas regras e princípios ... (p.05); Na discussão que discorre sobre as diferenças entre as propostas críticas da Educação Física, especificando que uma defende a ideia da centralidade das ações dos indivíduos e suas intencionalidades, enquanto que outra parte segue a ideia de um a produção histórico-social, o conjunto das relações sociais é indispensável ao indivíduos para desenvolver-se sem plenitudes (p.10). O excerto que discorre sobre a categoria trabalho como criador de instrumentos mediados pela ação humana afirma esta elaboração com o uma <b>crítica materialista</b> (p.11). Sobre <b>os valores educativos e as condições materiais subjacentes</b>, constatou-se que tal fato é contemplado no exceto</p>

que menciona a perspectiva histórico-cultural...levando em conta as condições culturais, sociais e individuais do homem (p.07). Situação análoga é constatada na assertiva sobre o papel da escola na perspectiva da abordagem crítico superadora contribuindo para o processo de produção em cada indivíduo singular a humanidade produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens (p.11);

**PHC:** Notamos aproximação com **um projeto histórico** quando discorre sobre uma formação que perspectiva a emancipação como no caso das teorias críticas (p.04).

**ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS:** Não foram constatados.

**CONCLUSÕES:** ...na análise das mesmas podemos concluir que a crítico-superadora aproxima-se mais da probabilidade de transformação social para efetiva emancipação (p.11). Observamos que a crítico emancipatória sustenta sua perspectiva de emancipação humana nas ações individuais, ou seja, compreende que os atos dos indivíduos ganham efetividade no pensamento, na racionalidade humana (p.12). A tendência crítico-superadora deixa claramente em evidência em sua própria nomenclatura que a mesma tenta apontar para uma perspectiva de emancipação que transcenda o atual modelo de sociabilidade. Mas a sociabilidade se objetiva como conjunto de relações sociais que os indivíduos estabelecem historicamente. Logo, somente com a transformação de tal conjunto é concebível a emancipação (p.12).

A análise do texto 12 parte do estudo das concepções de formação humana e de educação nas formulações pedagógicas da Educação Física para auxiliar a compreensão do fazer pedagógico escolar. Nesse sentido realiza uma exposição das correntes filosóficas que orientam as proposições da educação brasileira articulado a princípios que regem a Crítica da Educação Marxista proposta por Enguita (1993), principalmente, as premissas da crítica materialista, a localização e tendências pedagógicas existentes, sobre o papel da educação no processo social da produção global e do valores educativos disseminados diante das condições materiais subjacentes. Valer-se desses princípios possibilitou relacionar essas correntes teórico/filosóficas e as propostas pedagógicas da Educação Física ao contexto mais geral do modo de produção e seus determinantes para a educação.

Diante disso, nota-se que as orientações filosóficas citadas sustentam concepções de formação humana presentes nas propostas para a educação física escolar do cenário educacional brasileiro, em especial, a concepção dialética para a ACS e a concepção humanista moderna a proposta Crítico Emancipatória. Estas ideias pedagógicas no campo da Educação Física também apontam para a necessidade de aproximação com teorias da aprendizagem, fato explicitado em forma de síntese com as principais tendências da área: o objetivismo; o subjetivismo; o interacionismo; e a perspectiva histórico-cultural. As duas últimas edificam a concepção sobre formação humana presentes nas duas propostas críticas em questão que,

concomitantemente, norteiam as bases teóricas que balizam projetos históricos distintos.

Diante da análise realizada nesta elaboração e mediante as conclusões a que chegaram os autores sobre as duas abordagens e suas influências ao nível da teoria do conhecimento, teoria da aprendizagem e noção de projeto histórico verifica-se as respectivas reflexões pedagógicas e propostas teórico-metodológicas pressupõem aproximação com uma concepção acerca da aprendizagem e desenvolvimento do ser humano.

Sabendo que esta noção de formação humana pode ser direcionada para acomodação ou transformação social, entendemos que uma proposta verdadeiramente crítica que almeja a emancipação humana deve articular-se a uma concepção de ser humano e desenvolvimento cognitivo considerando as dimensões histórica e social. Desse modo, existem disparidades entre as duas abordagens críticas da Educação Física mencionadas. Na proposta Crítico-emancipatória a noção de desenvolvimento humano possui uma orientação pedagógica cuja centralidade reside nas ações dos indivíduos e suas intencionalidades e não na produção histórica. Já na ACS esta concepção se apoia na ideia de que a produção histórica-social é condição imprescindível, ou seja, é pela via das múltiplas determinações das relações sociais que cada indivíduo singular apreende o necessário para desenvolver-se de modo pleno.

Assim, notamos uma clara definição pelo direcionamento da ACS com o projeto histórico das classes laboriosas (SAVIANI, 2008), uma vez que, a perspectiva de emancipação desta transcende o atual modelo de sociabilidade, que efetivamente se objetiva na totalidade das relações historicamente estabelecidas entre os indivíduos.

A contribuição deste trabalho para a elevação do grau teórico de PHC e ACS se torna efetivamente a constatação, análise e compreensão das bases teóricas, pedagógicas e de formação humana que edificam estas dadas teorias críticas da Educação Física. O estudo permitiu identificar as teorias da aprendizagem e desenvolvimento que se articulam a estas propostas e necessariamente denotam o direcionamento político pedagógico seguido por elas, ou seja, qual o projeto histórico defendido em suas formulações. Pensamos que estas afirmações comprovam o caráter de relevância social, o

forte embasamento teórico e a atualidade dos princípios balizadores da PHC e ACS na efetivação da função social da educação e da escola. Diante das atuais condições históricas, considerando as carências educacionais de última ordem da classe trabalhadora, compreendemos estas como teorias revolucionárias elaboradas sob o mais elevado grau de desenvolvimento do pensamento científico, intencionalmente, construídas para o trabalho pedagógico na escola pública, laica e gratuita.

QUADRO 13. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DA PHC E NA ACS NOS ANAIS DO CONBRACE (2009-20013) - GTT ESCOLA
<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
<p><b>Objeto:</b> pedagogias críticas da Educação Física</p> <p><b>Metodologia:</b> análise de conteúdo</p> <p><b>Objetivo:</b> identificar e problematizar o trato do conhecimento na Educação Física Escolar de uma escola pública da rede estadual de ensino, para que pudéssemos repensar a prática pedagógica do professor.</p>
<b>ELEMENTOS SUPERADORES</b>
<p><b>Crítica Marxista da Educação:</b> A premissa da <b>localização de tendências existentes</b> é constatada na discussão proposta com duas abordagens críticas da Educação Física, a crítico-superadora e a crítico-emancipatória (p.03). Outras tendências também figuram, como no excerto acerca das características da Educação Física esportivizada aproximarem esta prática à educação compensatória o que traduz proximidade com teorias não críticas como a pedagogia tradicional; O princípio da <b>relação entre os valores educativos disseminados e as condições materiais subjacentes</b> é percebida ao se valer de Souza Jr (1996, p.16), quando afirma “ a evolução histórica não é um movimento isolado em si próprio, mas... continuidade de um fenômeno maior que é a trajetória da educação escolar e, mais ainda, do próprio desenvolvimento da sociedade” (<i>Idem</i>). Acerca do mesmo princípio figura a necessidade dos professores voltarem suas práticas pedagógicas para um modelo de educação preocupado com questões e valores sociais no âmbito da emancipação do aluno (p.04) ; O princípio da <b>totalidade histórica e social</b> é contemplado na afirmativa que enfatiza que apesar dos avanços no trato com o conteúdo e nas discussões pedagógicas para a prática crítica do professor de educação física, o que predomina ainda são os conteúdos de natureza esportiva desconsiderando a reflexão pedagógica das práticas corporais num contexto sócio-histórico (p.04)</p> <p><b>PHC:</b> A noção de <b>Projeto Histórico Socialista</b> figura na menção às propostas curriculares pautadas na teoria histórico-crítica surgidas no início dos anos 90 nos estados de Pernambuco, São Paulo e Paraná que reafirmaram um compromisso social da ação pedagógica com vistas à colaboração com o projeto histórico das classes populares (p.03). Ainda relacionado a esta premissa constatamos o papel atribuído ao professor de Educação Física na lógica da abordagem crítico superadora, reforçando o comprometimento político com um projeto político pedagógico que surge das necessidades de autonomia das classes subalternas (p.05). Seguindo a mesma lógica afirma ser imprescindível que o professor determine a sua proposta pedagógica tendo em vista qual o tipo de sociedade deseja ajudar a construir (p.07) ; A noção de <b>conteúdos clássicos</b> é percebida ao se referir aos conteúdos da Cultura Corporal o jogo, o esporte, a ginástica, as lutas e a dança (<i>Idem</i>); O <b>método da práxis social</b> figura na assertiva acerca da necessidade do professor partir da realidade do aluno buscando suprir suas necessidades sociais e ainda, possibilitar ao mesmo conhecer a sociedade na qual está inserido para que se perceba como sujeito histórico capaz de transformar sua própria realidade (p.06)</p> <p><b>ACS:</b> Pode-se afirmar que figura articulação entre os princípios curriculares da ACS como a <b>relevância social, simultaneidade, a espiralidade, e totalidade histórica</b> no excerto que discute a noção de um currículo ampliado capaz de contemplar aos alunos uma reflexão pedagógica da realidade social complexa e contraditória, havendo interdependência entre as várias ciências que contribuam para a visão de totalidade do aluno (p.05). Uma outra</p>

aproximação com o princípio da **simultaneidade de conteúdos** é notada ao mencionar que privilegiando a esportivização dos conteúdos a Educação Física perde seu caráter de componente curricular que se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo (p.08). Na afirmativa sobre os princípios curriculares contempla o princípio da **contemporaneidade dos conteúdos** no sentido de garantir o que se tem de mais moderno no mundo contemporâneo, no âmbito nacional e internacional de avanços da ciência e da técnica (p.10). O princípio da **totalidade histórica e social** é evidenciado no tocante ao trato com o voleibol a partir de sua historicidade desvelando sua evolução como fenômeno cultural (*Idem*). Também verifica-se acordo com a **espiralidade** do conhecimento ao discorrer sobre a necessidade do trato desta temática de modo a favorecer a compreensão dos alunos à medida em que este conhecimento vai ganhando uma forma espiralada (p.10).

**ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS:** Não foram constatados.

**CONCLUSÕES:** elaborar uma proposta pedagógica que busque garantir a organização do planejamento coletivo e do trato com o conhecimento no cotidiano das aulas, numa perspectiva em que os conteúdos temáticos trabalhados se contraponham ao modelo da aptidão física, possibilitando desta forma uma experiência formativa pautada na reflexão crítica (p.09). ...acreditamos que o modelo de aula proposta e executado durante o período de nossa intervenção na escola campo representou possibilidades de avanço no trato curricular dessa disciplina. Conseguimos fazer com que os alunos a percebessem como componente curricular com saber próprio a ser transmitido e apreendido. Identificando a sua função social para a escola e a comunidade num sentido mais amplo. Ao resgatar essa função social da Educação física destacando problema sócio-políticos e relacionando-os com os conteúdos, contribuimos para despertar a consciência de legitimidade desta disciplina no currículo, deixando de compreendê-la como um momento a parte na escola, como um segundo recreio

Os autores propõem uma ação educativa na escola a partir das Pedagogias Críticas da Educação Física, a ACS (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e a formulação Crítico-Emancipatória (KUNZ, 2004). No caminho percorrido para alcançar tal objetivo fundamenta sua discussão com aproximações às postulações de Enguita (1993) sobre a Crítica Marxista da Educação. Nota-se, claramente, articulação aos condicionantes sócio-históricos que transcorreram a elaboração das tendências pedagógicas existentes no percurso do desenvolvimento da Educação Física como área do conhecimento. Principalmente, relacionando a conjuntura econômica, política, histórica e social às condições materiais subjacentes determinantes aos valores educativos disseminados pelo ensino esportivizado. Da crítica a este modelo pedagógico surgem as condições para a formulação de teorias críticas da educação e educação física. Isso evidencia que os autores procuraram aproximar sua elaboração a totalidade histórica e social peculiares ao embasamento teórico de formulações críticas da educação e Educação Física.

Seguindo a lógica da criticidade (SAVIANI, 2003), a discussão se vale de uma noção de projeto histórico, em específico, as ideias de formação crítica

dos indivíduos almejando a transformação da realidade, trata-se do projeto histórico das classes laboriosas. Para tal objetivo ser alcançado no interior das escolas é preciso garantir o grau mais avançado do conhecimento humano, aquilo que se firmou como clássico (*Idem*, 2008) em especial, na Educação Física os conteúdos Cultura Corporal: ginástica, jogo, esporte, dança e lutas (COLETIVO DE AUTORES, 1992). E, no mesmo sentido, valer-se de formas mais adequadas para o trato com o conhecimento do esporte, forma esta que usa como ponto de partida e de chegada a prática social (SAVIANI, 2003).

Corroborando com os princípios didáticos da PHC a elaboração busca noutra proposição crítica da Educação Física os princípios curriculares norteadores ao trato com o conhecimento do esporte. Referimo-nos aos princípios curriculares da ACS.

Embasados na noção de espiralidade do conhecimento procurou abordar o conteúdo esporte como um saber que transcende sua dimensão puramente esportiva e vai se ampliando a partir da relação com os dados da realidade. Tal prática permite compreender as contradições sociais presentes da relação entre a prática esportiva e a sociedade de classes. No mesmo sentido, e concomitantemente, ao se valer dos princípios da relevância social, simultaneidade e contemporaneidade tornou possível à chegada a um nível de compreensão do conteúdo esporte que são imprescindíveis a uma reflexão pedagógica ampliada sobre este conteúdo.

Os princípios curriculares descritos denotam aproximação com uma noção de projeto histórico e formação humana, mesmo sem figurar de forma explícita. Percebe-se esta aproximação ao constatar que o texto se vale da noção de currículo ampliado adotada pela ACS (1992) que através do ensino dos conteúdos da Cultura Corporal visa uma reflexão pedagógica ampliada que, por sua vez, se inter-relaciona as noções de projeto histórico e formação humana da classe trabalhadora.

À guisa das contribuições desta elaboração para consolidação dos princípios que regem a PHC e a ACS na efetivação da função social da educação e da escola, pensamos que para além da adoção dos pressupostos curriculares das duas teorias e das aproximações com a crítica marxista da educação, ficam as reflexões sobre ser preciso explorar as várias dimensões

do Conteúdo Esporte permitindo ampliar as referências sobre o mesmo essenciais a uma reflexão crítica, se afastando da compreensão que somente contempla a dimensão da aptidão física.

Articulados a essa ideia a educação física se torna relevante aos estudantes e a comunidade, pois se insere a sua prática social e, ao mesmo tempo se legitima como área do conhecimento humano que detém saber próprio a ser assimilado e compreendido na escola, cumprindo assim sua função educativa na escola pública, laica e gratuita.

QUADRO 14. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DA PHC E NA ACS NOS ANAIS DO CONBRACE (2009-20013) - GTT ESCOLA
<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
<p><b>Objeto:</b> proposição de tematização do conteúdo esporte a partir dos pressupostos da PHC</p> <p><b>Metodologia:</b> método da práxis social</p> <p><b>Objetivo:</b> propor uma intervenção pedagógica a partir dos pressupostos da PHC</p>
<b>ELEMENTOS SUPERADORES</b>
<p><b>Crítica Marxista da Educação:</b> O princípio da <b>relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes</b> é percebido na articulação com Soares et al (1992, p.70) sobre a educação física como disciplina curricular que tematiza a Cultura Corporal... e dentre seus conteúdos o esporte ... que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica (p.03). Tal aproximação também figura quando conclui acerca das consequências de deixar de considerar alguns elementos essenciais para a estruturação de uma aula contra-hegemônica, reforçando a competição exacerbada e a discriminação através da seletividade e do individualismo (<i>Idem</i>); Constatação também verificada ao afirmar a PHC como uma proposição capaz de propiciar uma aprendizagem significativa, através da socialização do saber sistematizado, que é capaz de produzir alterações no comportamento dos educandos, para que estes possam posicionar-se crítica e conscientemente no âmbito social (p.04). O princípio <b>papel da educação no processo geral da produção social</b> é evidenciado na menção ao esporte espetáculo aproximar-se do praticante e circunscrever-se no mundo do trabalho fazendo dele um modelo de mercadoria reproduzindo e incentivando por esses meios de comunicação, que atendem anseios do mercado consumidor, fortemente ligado ao ideário capitalista (<i>Idem</i>). Constatamos o princípio da <b>localização de tendências existentes</b> no excerto sobre o tecnicismo hegemônico da década de 70, estar apoiado na prática esportiva como forma de legitimar-se nos currículos escolares por conta de sua prática ter fundamentos científicos (<i>Idem</i>).</p> <p><b>PHC:</b> Constatamos aproximações com o <b>projeto histórico socialista</b> no tocante à transformação da sociedade através da ação-compreensão-ação do educando, que enfoca os conteúdos como produção histórico-social (p.03); Também verificamos a mesma relação no excerto que discorre sobre ser preciso ter consciência do tipo de homem que quer formar e do tipo de sociedade que queremos ter (p.04). Continuando, percebemos articulação ao <b>método da práxis social</b> quando dialoga com a possibilidade de estimular a atividade e a iniciativa do professor e do aluno; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; leva em conta os conhecimentos prévios e cotidianos dos alunos ... (p.03). Ainda acerca desta didática, discorre sobre os momentos da <b>problematização</b> e da <b>instrumentalização</b> no ensino do conteúdo esporte atletismo (p.05).</p> <p><b>ACS:</b> Notamos aproximações com o princípio da <b>espiralidade do conhecimento</b> no excerto que menciona a intencionalidade de se pensar num encaminhamento que venha facilitar o processo de ensino aprendizagem, sistematizar e ampliar as concepções de esportes dos estudantes (p.02); Situação idêntica na afirmativa que versa sobre os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e sequenciação para efeitos do processo de apropriação do conhecimento (p.03).</p>
<b>ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS:</b> Ao se valer dos pressupostos da PHC e da ACS, entendidos pela lógica

dialética da superação por incorporação (SAVIANI, 2009), pensamos ser imiscível tratar das dimensões atitudinais, conceituais e procedimentais que articula-se a soma das partes através do etapismo, características da lógica formal (p.05).

**CONCLUSÕES:** O PIBID/UNEB – Educação Física já contribuiu com a escola parceira no sentido e construir uma proposta para a tematização do esporte numa referência que transcende o rendimento e o fazer pelo fazer. ... Dessa forma, esta proposição exigirá uma comprometida avaliação em relação a seus avanços, retrocessos e em relação ao que efetivamente conseguir-se-á concretizar no espaço da escola parceira (p.06)

O texto trata de uma proposição com o conteúdo esporte a partir dos pressupostos da PHC. Os autores propõe atividades com o conteúdo esporte através do método didático da prática social proposto por Saviani (2005) na PHC, seus princípios foram de grande valia para a construção do referido projeto de ensino.

A discussão posta à tona vem consubstanciada pelos preceitos elaborados na Crítica da Educação Marxista postulada por Enguita (1993). Está expresso no texto de forma clara a articulação entre os valores educativos e as condições materiais historicamente propiciadas para explicar as nuances esportivas de cunho político/ideológico que dissemina valores da instituição esportiva no *locus* escolar. Por esta inter-conexão percebemos as relações entre o processo social da produção global no modo de produção capitalista e o ensino dos esportes nas escolas pela lógica de mercado, competitivista, individualista, fragmentada, unilateral. São valores inculcados nas crianças e jovens que partem de tendências já existentes que se apoiam no pensamento idealista e/ou teorias não-críticas como o tecnicismo (SAVIANI, 2003).

Após tecer a críticas as bases do esporte de rendimento que adentra as escolas, os autores anunciam qual a base teórica que consubstanciou suas intervenções, bem como a noção de projeto histórico adotada na elaboração e intervenção realizada. Esta convicção do tipo de ser humano que deverá ser formado parte dos enunciados da PHC na luta pela transformação social e uma possível formação omnilateral. Do mesmo modo que as recomendações didático/pedagógicas da PHC são validadas na proposição das aulas de Educação Física com o conteúdo esporte. O método da práxis figura como uma possibilidade pedagógica quando referimo-nos a formas mais adequadas para o ensino com os elementos indispensáveis a humanização de crianças e jovens, fato evidenciado na problematização realizada com o esporte que

propiciou a respectiva instrumentalização com as várias dimensões do conteúdo proposto.

No que se diz do trato com o conhecimento do esporte fora usado como referência ao tempo pedagógico necessário ao aprendizado o princípio de espiralidade da ACS que corrobora com a lógica dialética de incorporação por superação. Isso significa que a apreensão do real concreto se dá pela ampliação das referências do conhecimento que vão se ampliando por sucessivas aproximações. Corroborando com o pensamento acima descrito, consideramos um equívoco, articular essas ideias a uma noção de aprendizagem cujo entendimento é o da soma das partes, à guisa de exemplo as suas dimensões atitudinal, conceitual e procedimental.

O mérito à elevação do grau de desenvolvimento da PHC e da ACS na efetivação da função social da educação e da escola pode ser evidenciado na comprovação pelos autores acerca da validade e atualidade dos seus pressupostos. A partir da reflexão sobre a experiência das atividades, pode-se concluir que para o ensino do conteúdo esporte desgarrado dos ideais da instituição esportiva deve-se em princípio conhecer as bases epistemológicas das teorias em voga o que denuncia sua noção de formação humana e projeto-histórico. Assim, pode-se afirmar que ACS é uma abordagem da Educação Física que transcende a dimensão do esporte de rendimento, portanto, passível de ser vivenciar o conteúdo da Cultura Corporal – Esporte se distanciando dos códigos, sentidos e significados do esporte de rendimento. Tal evidência também sugere uma avaliação condizente com os mesmos pressupostos da PHC e ACS, ou seja, uma avaliação articulada aos objetivos educacionais previamente definidos.

<b>QUADRO 15. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DA PHC E NA ACS NOS ANAIS DO CONBRACE (2009-20013) - GTT ESCOLA</b>
<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
<b>Objeto:</b> A Dança como conteúdo da Educação Física <b>Metodologia:</b> análise de conteúdo <b>Objetivo:</b> elucidar a importância da dança como conteúdo da Educação Física no contexto escolar
<b>ELEMENTOS SUPERADORES</b>

**Crítica Marxista da Educação:** a aproximação com a premissa da **relação entre papel da educação no processo geral da produção social** pode ser evidenciada no excerto que versa sobre a dança, historicamente, ganhar múltiplos sentidos ao ser influenciada pela cultura, política e religião (p.03). No que se diz da **localização de tendências existentes**, evidenciamos esta premissa ao fazer menção a Educação Física Higienista e a Educação Física Tecniciستا com seu caráter de cientificidade (p.04). A respeito dos **valores educativos e as condições materiais subjacentes** nota-se aproximação a esta premissa no que tange ao Higienismo como agente de saneamento público, disciplinando os hábitos das pessoas... e, a Educação Física Militarista que objetivava formar a juventude com corpos saudáveis e adestrados, capazes de suportar o combate, a luta, a guerra (*Idem*)

**PHC:** Ao fazer menção a noção de objetivo da escola considerada notamos aproximação com um **projeto histórico**, sendo este objetivo a transmissão e criação do conhecimento elaborado e a consequente construção de uma visão crítica e ativa, buscando sempre autonomia por parte dos alunos (p.04). Situação análoga na p.05 quando anuncia seu objetivo com a educação em formar indivíduos críticos comprometidos com a transformação social. O **método da práxis social** é evidenciado na p.06 descrevendo os respectivos passos, a prática social como ponto de partida e chegada, mediada pela problematização, instrumentalização e a catarse.

**ACS:** Ao levar em consideração os fatos históricos e sociais que transcorreram ao longo da própria história humana e que se relacionam a dança, notamos que o princípio curricular da totalidade histórica foi contemplado (p.03). Pode-se aproximar o entendimento descrito no excerto sobre a ampliação no que se diz respeito ao que se entende como conteúdo da Educação Física (p.04), ao entendimento dos **ciclos de aprendizagem**. Do mesmo modo, constatamos que a **relevância social dos conteúdos** está contemplada na afirmativa sobre os aspectos históricos, sociológicos, físicos, psicológicos e educativos da dança como conteúdo da Educação Física ampliarem as maneiras como esta pode ser trabalhada na escola (p.05). No mesmo sentido, evidenciamos o princípio curricular da **adequação às condições sociocognoscitivas dos alunos**, quando afirma ter construído as aulas levando em consideração a realidade local e as aspirações dos sujeitos (p.06).

**ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS:** Não foram constatados.

**CONCLUSÕES:** ...fica clara a necessidade da inserção desse conteúdo da cultura corporal nas aulas de Educação Física Escolar, bem como a não restrição em suas práticas. [...] é imprescindível que os cursos de formação aperfeiçoem a maneira como oferecem as suas disciplinas de modo que os professores saibam como e o porquê da necessidade da prática da dança no universo da escola. [...] Espera-se, através das reflexões e problematizações, um maior compromisso do professor no processo de ensino-aprendizagem, valorizando a dança como agente de transformação social (p.07).

Na presente elaboração a crítica da Educação Marxista é contemplada por aproximações com as premissas sobre o papel da educação no processo social da produção global, a localização de tendências pedagógicas existentes e sobre os valores educativos e as condições materiais subjacentes (ENGUIITA, 1993). Apesar de figurarem por aproximações, o que fortaleceu a discussão e fundamentou-a com fatos históricos, políticos e sociais, percebemos que estas mesmas dimensões que foram discutidas poderiam ter sido mais aprofundadas no sentido de atuar nas contradições presentes nos fatos transcorridos e sua relação com a educação e educação física que se faz presente no ensino ou negação da dança na escola. Esses aspectos se inserem à discussão sugerida sobre uma dada teoria da pedagogia e da educação física.

Nesse sentido, vemos intenções de aproximar a discussão realizada sobre proposições para o ensino da dança na escola e a formação de sujeitos críticos, autônomos, capazes de serem agentes de transformação da realidade. Tal fato tem comum acordo com o projeto histórico socialista descrito por Saviani (2008) do ponto de vista da classe que acessa o saber neste locus de ensino público que é a escola, referimo-nos a classe trabalhadora. Para realizar essa tarefa um dado método pedagógico é utilizado, trata-se do método da práxis social (SAVIANI, 2003) e seus respectivos momentos didáticos e, nesse caso específico, sua validação com uma proposição para o trato com o conteúdo da Cultura Corporal, a Dança.

Desse modo, a Dança enquanto conteúdo estruturante na escola é justificada através de princípios curriculares, nesta proposta a ACS foi fundamental. Através das recomendações curriculares para o trato com o conhecimento da ACS a saber: a adequação às capacidades sociocognoscitivas dos estudantes; a relevância social dos conteúdos; e a aproximação com o entendimento dos ciclos de aprendizagem. Assim, foi possível perceber as possibilidades de ampliação das referências dos estudantes através das aulas de Educação Física com a Dança para além da aparente dimensão do senso comum à chegada ao conhecimento erudito.

A contribuição desta elaboração ao grau de desenvolvimento do conhecimento da PHC e da ACS na efetivação da função educativa pode ser aferida em dois aspectos. Primeiro ao fazer uso dos princípios que regem as duas teorias críticas para consolidar a proposta elencada com a dança, assim como aproximou-se de premissas da crítica marxista da educação. Em segundo plano, e não mesmo importante, ao inferir reflexões a partir da base teórica da PHC e da ACS pertinentes à necessidade de elaborar propostas pedagógicas sólidas nos cursos de formação de professores de Educação Física e, finalmente, para as aulas de Educação Física nas escolas. Propostas estas, para o trato com o conteúdo da dança, embasadas teoricamente em abordagens que respondam concretamente às reais demandas e carências emergenciais dos estudantes da escola pública mediante as atuais condições históricas.

QUADRO 16. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DA PHC E NA ACS NOS ANAIS DO CONBRACE (2009-20013) - GTT ESCOLA
<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
<p><b>Objeto:</b> Capoeira</p> <p><b>Metodologia:</b> análise diagnóstica</p> <p><b>Objetivo:</b> elaborar uma proposição teórico-metodológica do conteúdo capoeira para as séries iniciais do ensino fundamental</p>
<b>ELEMENTOS SUPERADORES</b>
<p><b>Crítica Marxista da Educação:</b> A proximidade com a premissa da <b>localização de tendências pedagógicas existentes</b> pode ser notada no excerto sobre a educação física brasileira ligada aos cuidados com o corpo, o desenvolvimento da aptidão física e do desporto, no entanto, sem um objeto de estudo definido (p.03).</p> <p><b>PHC: O método da práxis social</b> é evidenciado na presente elaboração quando afirma que a prática social deve ser entendida como ponto de partida e de chegada. Parte-se, então, da realidade que o aluno vive, geralmente, recheados de concepções do senso comum e, a partir disso, problematizá-los de forma que o aluno consiga passar da síntese à síntese, modificando sua prática social (p.02-03).</p>
<b>ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS:</b> Não foram constatados.
<p><b>CONCLUSÕES:</b> A capoeira, enquanto manifestação da cultura afro descendente, repleta de significações histórico sociais e rica em movimento, pode contribuir no processo de democratização das nossas escolas e na construção de um comportamento crítico de nossos alunos. [...] É possível construir, por meio do conteúdo capoeira, aulas capazes de intervir no desenvolvimento sócio cultural do aluno, oportunizando-o na compreensão dos movimentos que estão presentes no seu contexto social (p.07).</p>

Diante da análise realizada no texto 16 podemos inferir que esta elaboração que versa sobre a capoeira como conteúdo temático de suas intenções aproxima seu entendimento de uma premissa da crítica marxista (ENGUIITA, 1997), referimo-nos à premissa da localização das tendências pedagógicas existentes. A crítica endereçada a essa tendência pedagógica que enfatiza o biológico, a aptidão física em detrimento a uma formação humana consistente nas aulas de Educação Física, possibilita ensinar a capoeira se valendo do método didático da PHC proposto por Saviani (2003). Reside na adoção deste método articulada a aproximações com uma crítica à educação nos moldes dominantes a contribuição à elevação do grau de desenvolvimento da PHC e ACS. Sabemos que esta elaboração carece de mais elementos fundantes tanto da própria crítica marxista, quanto da PHC e ACS, pressupostos que afirmariam a base científico-filosófica que é defendida em ambos. Do mesmo modo, fortaleceria o pensamento teórico dos elaboradores e lhes daria mais elementos de luta para a militância cultural que é o ato de ensinar. Outro ponto positivo destacado se refere as conclusões sobre o conteúdo capoeira, levando em consideração seu aspecto sócio cultural como fator relevante ao ensino das lutas no interior da escola. Tal assertiva pode ser

aproximada ao princípio da relevância social dos conteúdos defendido pela ACS (COLETIVOS DE AUTORES, 1992).

QUADRO 17. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DA PHC E NA ACS NOS ANAIS DO CONBRACE (2009-20013) - GTT ESCOLA
<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
<p><b>Objeto:</b> a ginástica</p> <p><b>Metodologia:</b> análise de conteúdo</p> <p><b>Objetivo:</b> identificar na produção e experiências do contexto brasileiro, como as problemáticas ginásticas vêm sendo enfrentadas, pelos estudiosos e profissionais da área de educação física</p>
<b>ELEMENTOS SUPERADORES</b>
<p><b>Crítica Marxista da Educação:</b> A premissa da <i>totalidade histórica</i> é contemplada no que tange a assertiva sobre a necessidade de se entender o percurso e o desenvolvimento deste conhecimento, considerando que o conhecer histórico influencia de alguma forma no fazer presente (p.02). Do mesmo modo, verifica-se esta premissa no que se diz da análise na perspectiva histórica buscando os elementos que explicam e justificam o percurso da ginástica no contexto nacional (p.06). A <i>localização de tendências pedagógicas existentes</i> é percebida na afirmativa sobre a ginástica ser tratada de forma fragmentada, não sistematizada, com uma abordagem predominantemente, funcionalista, destituída de um caráter sócio-cultural (<i>Idem</i>). Fato também verificado no que tocante a tendência para o trato como o conhecimento ginástico na formação inicial do professor de educação física enfatizem os aspectos do processo técnico e instrumental, sendo o rendimento e a visão esportivizada das abordagens priorizadas (p.04). Também figura esta premissa na assertiva sobre os métodos ginásticos e as tendências usuais no Brasil, como os métodos alemão e sueco, e o francês posteriormente, relacionadas a um novo projeto social de produção (p.05). Ao atentar para o caráter mercadológico atribuído a ginástica fora da escola, como um produto de consumo que atinge, principalmente, a formação de professores que disseminam o entendimento fragmentado da relação corpo e mente, aproximou esta elaboração à premissa da <i>relação entre o papel da educação no processo geral da produção social</i> (<i>Idem</i>). Fato também notado na menção à Hildebrant-Straumann (p.04) quando atenta para a ginástica na escola estar submetida aos valores de mercado (p.07). A premissa da <i>relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes</i> é constatada na assertiva sobre a ginástica como expressão das atividades cotidianas desenvolveu-se tendo finalidades em comum nas escolas e nos movimentos de regeneração da raça, a preparação do soldado, e, não menos importante, a preparação para o novo modo de produção industrial (p.06-07). Esta premissa se repete na menção ao processo de esportivização sofrido pela ginástica no qual o processo de produção capitalista impôs uma mentalidade individualista e altamente competitiva (p.08). Esta elaboração corrobora com os preceitos que regem uma <i>crítica materialista</i>, uma vez que aborda o conceito de trabalho como essencial para o entendimento do conteúdo ginástico e sua relação com a atividade humana (<i>Idem</i>)</p> <p><b>PHC:</b> O excerto localizado na pag.02 aproxima esta elaboração de um <i>projeto histórico superador</i>, uma vez que explicita o recorte do estudo em questão, no qual a escolha se deu a partir da criticidade das abordagens escolhidas e, concomitantemente, pautada num dado projeto histórico, educacional e cultural que orientam tais proposições. Este conceito é reforçado ao se apoiar nas ideias da ACS que orientam para um projeto histórico que supere as contradições do mundo capitalista (p.09). Com relação a <i>noção de formação humana</i>, constatamos aproximações no excerto que afirma ser negado na escola a possibilidade de desenvolvimento da formação humana <i>omnilateral</i> e de uma cultura que atenda aos interesses da maioria, o que pressupõe a inclusão dos interesses da classe trabalhadora (p.03).</p> <p><b>ACS:</b> O <i>princípio da totalidade histórica</i> e da <i>relevância social dos conteúdos</i> pode ser evidenciado no que tange a necessidade de se buscar na gênese das atividades corporais os nexos e relações necessários ao entendimento da produção social, as relações de classes sociais e os aspectos da vida cotidiana (p.09).</p>
<b>ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS:</b> Não foram constatados.

**CONCLUSÕES:** Do caos ginástico à agonia da ginástica na escola, buscamos demonstrar que as atuais problemáticas no campo da escola decorrem de determinantes históricos e culturais das relações sociais mais gerais e do modo de produzir a vida humana, que se reflete nos valores e atividades específicas de um determinado tempo e lugar. Os conhecimentos do campo ginástico agregam valores que são produzidos num dado tempo histórico, que se desenvolve numa dada direção teleológica e judicativa, priorizando uma dada concepção de homem, de sociedade de cultura (p.11).

A análise realizada no texto 17 confirmam que esta elaboração corrobora com as premissas da crítica marxista da educação (ENGUITA, 1993). Referimo-nos as premissas: da relação entre os valores educativos disseminados e as condições sociais subjacentes; a localização das tendências pedagógicas existentes; relação entre o papel da educação e o processo global da produção social, e por fim, trata-se de uma crítica materialista. Isso pode ser evidenciado na articulação das ideias expostas sobre a ginástica, desde sua gênese, aos fatos históricos, sociais e econômicos que a circundam. A aproximação com tais premissas críticas tornou possível entender as problemáticas que perpassam o ensino da ginástica na escola e seus condicionantes sociais, que moldam e determinam os códigos, valores e sentidos no processo de formação docente e, principalmente, sentido nas aulas de educação física.

Estas reflexões geram necessidades e possibilidades de se atuar no real concreto para propiciar a elevação do pensamento crítico de crianças e jovens. O que se traduz em se valer de elaborações críticas para o trato com o conteúdo da ginástica pensando na efetivação da função social da educação e da escola. Desse modo, dentre os elementos superadores desta elaboração, certamente, a articulação existente entre as premissas da PHC e da ACS contribuem para elevar o nível de desenvolvimento de ambas e efetivar a função educativa da escola. Nos parece claro o comprometimento no tocante ao desenvolvimento deste trabalho, de modo que a noção de projeto histórico e formação humana são condizentes com o ideal da classe trabalhadora. Um projeto histórico que almeja a transformação social e uma formação humana que se aproxime, diante das condições ofertadas, da omnilateralidade. Concomitantemente, a totalidade histórica e a relevância social dos conteúdos (COLETIVO DE AUTORES, 1992), são princípios que justificam o caráter

ontológico e teleológico deste conteúdo através dos preceitos desta dada abordagem crítica da educação física.

Voltando os olhares para as conclusões a que chegaram, notamos que suas intencionalidades foram contempladas no sentido de pôr a nu as problemáticas da ginástica no interior da escola, bem como apontar para possibilidades do trabalho pedagógico com esse conteúdo se distanciando do plano do capital para a educação das classes subalternas e atuando em suas contradições.

QUADRO 18. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DA PHC E NA ACS NOS ANAIS DO CONBRACE (2009-20013) - GTT ESCOLA
<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
<p><b>Objeto:</b> trabalho pedagógico em escolas de tempo integral de Arapiraca-AL</p> <p><b>Metodologia:</b> análise de conteúdo</p> <p><b>Objetivo:</b> analisar o trabalho pedagógico em escolas de tempo integral do município de Arapiraca/AL e identificar a perspectiva de formação do aluno</p>
<b>ELEMENTOS SUPERADORES</b>
<p><b>Crítica Marxista da Educação:</b> Fazendo menção ao modelo de Escola Integral idealizado por Anísio Teixeira, na qual parte de fundamentos da escola nova, considerada por Saviani (2003) uma teoria não crítica, verificamos aproximações com a premissa da <b>localização de tendências pedagógicas existentes</b> (p.06). Também pode-se constatar acordo com a premissa sobre <b>o papel da educação no processo geral da produção social</b> na afirmativa sobre a escola desempenhar um papel claro e evidente de reprodutora da sociedade de classes e também de reforçar o modo de produção capitalista (<i>Idem</i>). Associamos a premissa da <b>relação entre os valores educativos condições subjacentes</b> ao excerto sobre a necessidade de que haja transformação da organização do trabalho pedagógico, uma vez que este tem se configurado de modo a reproduzir valores, costumes e ideais da sociedade capitalista (<i>Idem</i>). Notamos também esta premissa no tocante à discussão sobre o fortalecimento da reprodução da cultura, do modo de vida e das práticas desenvolvidas pelos seres humanos conforme os valores instituídos na sociedade capitalista – individualismo, competitividade – assim como a reprodução no interior da escola, do senso comum cotidiano (p.09). A premissa da <b>totalidade histórica e social</b>, foi evidenciada no excerto que menciona ser a educação física diretamente relacionada a totalidade das relações históricas e sociais (p.07). Também percebe-se que esta elaboração tem como base a categoria fundante de toda a vida em sociedade, o trabalho. Fato constatado na afirmativa sobre o trabalho ser o que diferencia e caracteriza o ser humano como um ser capaz de explicar o mundo e transformá-lo de acordo com suas necessidades (p.08),</p> <p><b>PHC:</b> Ao se reportar ao conceito de <b>projeto histórico</b> elaborado por Freitas (1987, p.32), notamos proximidade com o entendimento de projeto histórico defendido pela PHC (p.06).</p> <p><b>ACS:</b> <b>Os ciclos de aprendizagem</b> figuram na assertiva acerca da ACS e sua organização pedagógica, na qual o conhecimento devem ser transmitidos de forma espiralada, abordados gradativamente e com grau de complexidade adequado ao nível de aprendizagem dos estudantes (p.07).</p>
<b>ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS:</b> Não foram constatados.

**CONCLUSÕES:** [...] há o risco de acabarmos transformando o espaço de transmissão de conhecimentos clássicos num espaço onde o conhecimento seja selecionado por proporcionar alegria e recreação, esvaziando-se a função social da escola e a especificidade da educação. Cabe acrescentar que para a grande maioria das crianças brasileiras, a escola pública é o único local no qual terão a chance de acessar a cultura que a humanidade produziu e acumulou (p.09). [...] no plano analisado é dada ênfase à prática imediata, destituída de sentidos e significados históricos, com a definição de objetivos, concepção de Educação Física, conteúdos e trato com o conhecimento e referências teóricas que corroboram com a continuidade dos índices de ignorância a qual esta classe vem sendo submetida na sociedade do capital (p.11). [...] fica evidente a necessidade de recuperação da função social da escola na formação humana, de forma que sejam afastados desta os objetivos do senso comum, de manter o baixo nível cultural das crianças dando a elas apenas o acesso ao seu próprio cotidiano (par ao que não seria necessária a escola), e coloque a educação escolar em um patamar que esta proporcione realmente a educação integral dos sujeitos, levando-os a desenvolver a totalidade de suas capacidades (p.12). [...] a definição de teorias educacional e pedagógica coerentes com a necessidade educativa real dos filhos dos trabalhadores, de uma reestruturação do currículo escolar, da reorganização dos tempos e espaços disponíveis para o desenvolvimento do trabalho educativo, de uma melhor sistematização dos conteúdos nas atividades denominadas de sócio-educativas, da contratação e formação continuada de professores, e principalmente na organização de um espaço à disciplina Educação Física no currículo destas escolas (*Idem*)

Da análise realizada no texto 18, nos deparamos com elementos articuladores que fundamentam esta elaboração e que a insere nas elaborações pautadas na crítica marxista da educação (ENQUITA, 1993). As premissas da crítica permitiram constatar o viés pedagógico escolanovista adotado nas escolas de tempo integral, assim como possibilitou perceber como a organização do trabalho pedagógico desta escola, do modo vigente, reproduz inevitavelmente a sociedade de classes e os mesmos valores que sustentam o modo de produção capitalista. Do mesmo modo, através da lógica da crítica marxista, compreendeu-se a Educação Física inter relacionada a totalidade das relações histórica e social e, nesse contexto, o ponto de partida é a principal categoria da vida humana, o trabalho socialmente útil (MARX, 1988).

Podemos inferir que esta elaboração traz relevantes contribuições à elevação do grau de desenvolvimento da PHC e da ACS, estas são percebidas, principalmente, na adoção de uma dada noção de projeto histórico socialista, condizente com o sentido de projeto histórico defendido na PHC. Neste entendimento almeja-se a transformação social pela superação do capitalismo e, conseqüentemente, a chegada histórica do homem ao acesso e apreensão das conquistas humanas construída historicamente e acumulada. Outra contribuição significativa desta elaboração a elevação pensamento teórico é a sugestão dos ciclos de aprendizagem como referência ao tempo pedagógico necessário a aprendizagem (COLETIVO DE AUTORES), pois esta

se configura como uma possibilidade real e concreta a ser efetivada em escolas, sejam regulares ou de tempo integral, se ofertadas as condições objetivas necessárias.

Diante da análise realizada no texto 18, notamos êxito nas intenções propostas no texto, uma vez que, da crítica tecida ao modelo de escola em tempo integral implantado surgiram necessidades para a tomada de medidas emergenciais pensando em preservar a escola como local adequado para o aprendizado da cultura humana. Atentamos para a reflexão sobre a função social da escola, locus de ensino do conhecimento científico, sistemático, dosado e sequenciado e, em se tratando da escola pública, talvez o único que possibilite aos filhos dos trabalhadores acessarem esse legado histórico. Tomando como referências teóricas os preceitos PHC e ACS, onde educar “é o ato de se produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é construída historicamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008), aprendizado este que ocorrerá por sucessivas aproximações com conteúdos relevantes socialmente, levando os estudantes “a constatar, compreender, interpretar e explicar os dados da realidade fazendo uma síntese no pensamento das diversas contribuições da ciência” (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Concordamos com os autores deste texto quando alertam para as problemáticas constatadas neste modelo de ensino integral e sua possível superação através de medidas na estrutura material e curricular alicerçadas por uma consistente base teórica almejando uma formação humana dos estudantes, diante das condições ofertadas, que se aproxime da omnilateralidade.

QUADRO 19. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DA PHC E NA ACS NOS ANAIS DO CONBRACE (2009-20013) - GTT ESCOLA
<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
<b>Objeto:</b> conhecimentos sobre saúde e cultura corporal <b>Metodologia:</b> método da práxis social <b>Objetivo:</b> construir possibilidades para o trato de conhecimentos sobre a saúde e cultura corporal nas aulas de Educação Física do ensino médio da escola Professor José Quintella Cavalcanti no município de Arapiraca - AL
<b>ELEMENTOS SUPERADORES</b>

**Crítica Marxista da Educação:** é passível de ser evidenciado a aproximação a premissa da **localização de tendências pedagógicas existentes** na assertiva sobre as aulas de educação física serem orientadas por outro referencial metodológico, cujo predomínio eram dos conhecimentos biológicos, o corpo era visto como um conjunto de sistemas e não como causa e consequência da cultura (p.02). Fato também evidenciado na descrição de como eram as aulas de educação física, estas pautadas na primazia da prática pela teoria, voltado para o rendimento e somente com o conteúdo esporte em detrimento aos demais conteúdos da cultura corporal (p.05). A premissa sobre **papel da educação no processo geral da produção social**, é evidenciada no excerto acerca da transformação da realidade pela ação dos indivíduos por meio de uma prática social que supere a unilateralidade da sociedade de classes vislumbrando a autonomia dos indivíduos (p.03). A **totalidade histórica e social** se faz presente ao correlacionar os fatos históricos e sociais com a contemporaneidade da realidade social (p.03). A visão do senso comum percebida tanto no professor quanto em seus alunos sobre a educação física, na qual a ênfase era no culto ao corpo, estética, academias de ginástica e treinamento esportivo aproxima este entendimento da premissa dos **valores educativos e as condições subjacentes** (p.06).

**PHC: O método da práxis social** figura como possibilidade de atuar nas intervenções propostas para as aulas de educação física a escola seguindo os passos da didática da PHC descritos por Gasparim (2003), (p.04).

**ACS:** Tanto o princípio da **relevância social dos conteúdos**, quanto o da **adequação às capacidades sociocognoscitivas dos estudantes** é contemplado na menção a Soares (1992) sobre a cultura corporal tratar de conteúdos propostos historicamente para a Educação Física Escolar no Brasil, valorizando as diferenças regionais: os jogos, os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas e a capoeira (p.04)

**ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS:** Notamos disparidade com o sentido que é dado a cultura corporal pelo Coletivo de Autores (1992) na expressão “movimento humano, produzido e reproduzido dentro de sistemas culturais” (p.02). Uma vez que, na lógica dialética defendida na ACS (COLETIVO DE AUTORES, 1992), a prática social é o critério de verdade, na qual o homem age intencionalmente na natureza para satisfazer suas necessidades, modificando-a e a ele mesmo. Portanto, o movimento com um fim em si mesmo, reproduzido se afasta da lógica descrita.

**CONCLUSÕES:** As intervenções foram norteadas e sempre relacionadas ao conceito de saúde em torno de uma sociedade, que busca ao mesmo tempo a melhoria da população e de outro lado uma hegemonia dessa sociedade, que usufrui de seu individualismo competitivo em busca do lucro, lucros conseguidos através do suor dos trabalhadores que vivem infelizmente do imediatismo devido a essa sociedade desumana (p.07)

[...] foi possível a realização de uma nova prática social, ou seja, tornando-os críticos em relação ao seus direitos, deixando claro o que eles devem fazer para contribuir para uma melhoria da saúde positiva, relacionando e enfatizando a importância da prática regular de atividade física... (p.08).

O presente texto possui aproximações com o entendimento da crítica marxista da educação. Evidencia-se as premissas da totalidade histórica e social, da localização de tendências pedagógicas, da relação entre os valores educativos e as condições subjacentes e, do papel da educação no processo social da produção global. Estas foram constatadas de modo a consubstanciar a discussão acerca das problemáticas materiais e intelectuais enfrentadas no chão da escola pública em questão, permitindo enxergar as contradições e apontar possibilidades de superá-las.

À guisa de exemplo, a abordagem pedagógica que era usual nesta escola, a qual enfatiza o biológico, a competição exacerbada, e a cultura do corpo, limitando dessa forma a visão dos alunos ao nível do senso comum

sobre a educação física e seu objeto de estudo a cultura corporal. Do mesmo modo, eleva-se o caráter crítico nesta elaboração ao correlacionar os fatos históricos aos sociais, e estes às problemáticas da educação e educação física. Uma vez cientes da totalidade dos fatos que perpassam as várias dimensões da vida em sociedade, na qual educação, ensino público e educação física estão emersas, chegam à conclusão que associar a transformação social a uma formação humana que se afaste da unilateralidade se torna uma necessidade.

Para alcançar tal façanha, além de condições objetivas indispensáveis, é preciso ir além do pensamento cotidiano nas aulas de educação física, tanto dos alunos quanto dos professores, que apesar de se encontrarem em níveis diferentes de prática social, ambos acabam por sofrer as consequências de uma formação docente e um respectivo ensino de forma fragmentada, utilitária e unilateral. Tal prática os limita ambos a não enxergar os nexos e relações pertinentes ao entendimento dos conteúdos da cultura corporal como unidades indissociáveis.

Considerando a prática social como ponto de partida e chegada, mediada pela problematização, instrumentalização e catarse (SAVIANI, 2003), na qual estudantes e professores estão presentes, se diferenciando nos níveis de aproximação com o conhecimento, notamos que, acertadamente, os autores se valem deste dado método pedagógico para atuar nas intervenções propostas com os conteúdos da cultura corporal pensando na superação do pensamento do senso comum e a elevação ao pensamento crítico dos estudantes. Esta é uma contribuição significativa ao desenvolvimento da PHC, uma vez que põe a prova seu método didático no chão da escola com os conteúdos específicos da Educação Física e afirma a necessidade de se valer de meios e formas mais adequadas de ensino na escola pública. Seguindo essa lógica, os autores seguiram princípios curriculares, os quais enfatizam dimensões como a relevância social dos conteúdos e a adequação as condições sociocognoscitivas. Sendo coerente com a lógica da crítica a educação e a princípios históricos críticos, logo, a abordagem da Educação Física adotada não seria outra senão uma que priorize uma reflexão pedagógica ampliada (COLETIVO DE AUTORES, 1992), uma vez que seus

pressupostos ontológicos, gnosiológicos, e teleológicos corroboram com a crítica a educação e a uma teoria pedagógica.

Finalizando, dentre as contribuições constatadas nesta elaboração destacamos a discussão trazida à tona da crítica a educação e, por fazer uso de uma sistematização para o ensino, tendo por referências uma teoria pedagógica e uma abordagem da educação física. Porém, alertamos para a presença de categorias imiscíveis, como o movimento desprovido de intencionalidade, como um fim em si mesmo. Sabemos que o sentido que é dado as abordagens balizadas pela lógica dialética é o do agir intencional humano, pela categoria da atividade humana, a principal delas, o trabalho socialmente útil (MARX, 1988).

QUADRO 20. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DA PHC E NA ACS NOS ANAIS DO CONBRACE (2009-20013) - GTT ESCOLA
<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
<p><b>Objeto:</b> Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola</p> <p><b>Metodologia:</b> análise de conteúdo</p> <p><b>Objetivo:</b> investigar a contribuição do estágio curricular na formação dos estudantes, professores de Educação Física e suas determinações para a escola.</p>
<b>ELEMENTOS SUPERADORES</b>
<p><b>Crítica Marxista da Educação:</b> O excerto que discute o sentido dado à Educação Física por dois professores que ensinam em dois ciclos de ensino na escola denota aproximação com a premissa da <b>localização de tendências pedagógicas existentes</b> (p.06). Esse mesmo sentido pode ser percebido na assertiva sobre haver na escola duas visões da Educação Física, uma que defende a emancipação dos alunos e uma outra que visa ensinar as crianças a cumprirem regras (<i>Idem</i>).</p> <p><b>PHC:</b> A proximidade com o <b>método da práxis social</b> é notada na menção ao trabalho do professor do ciclo I quando o mesmo afirma “trabalhar os conteúdos da EF de forma problematizadora, tentando discutir a forma de organização da sociedade” (p.06). A <b>noção de clássicos</b> é percebida na afirmativa sobre a escola ser “um local privilegiado para o acesso ao conhecimento científico, historicamente acumulado e sistematizado” (p.07).</p> <p><b>ACS:</b> Constatamos proximidade com o princípio curricular da <b>espiralidade</b> do conhecimento no seguinte excerto: “a escolaridade é organizada em Ciclos de Formação de Desenvolvimento Humano”(p.03).</p>
<b>ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS:</b> Apesar de constatada a existência de duas abordagens contrárias da Educação Física, de um lado uma visão crítica e do outro uma visão idealista, não foi verificada uma discussão aos elementos estruturantes de ambas (p.06).
<b>CONCLUSÕES:</b> “Se entendermos a escola como um local privilegiado para o acesso ao conhecimento científico, historicamente acumulado e sistematizado (SAVIANI, 2008) torna-se necessário trabalhar outros eixos temáticos da EF dentro da escola” (p.07).

O trabalho em questão se ocupa, principalmente, da investigação do Projeto Político Pedagógico de uma dada escola pública e nesse contexto, como o estágio curricular interfere na formação docente em Educação Física. Para atingir suas metas notamos que os autores se valeram de aproximações

com premissas da crítica marxista da educação e princípios PHC e ACS como referências de análise da educação e educação física.

As análises inferidas pelos autores no documento norteador da escola detectaram a presença de duas visões contrárias da educação física, uma articulada a preceitos críticos e comprometida com a elevação do pensamento teórico dos estudantes e, uma outra voltada a inculcação ideológica dos valores, códigos e sentidos do esporte de rendimento. O texto aproximou esta discussão ao entendimento da premissa marxista da educação sobre a localização de tendências pedagógicas existentes (ENGUITA, 1993).

Vale ressaltar que a escola em questão têm nos ciclos de aprendizagem a referência ao tempo pedagogicamente necessário ao aprendizado (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Esta assertiva pode ser considerada um salto qualitativo no entendimento do processo ensino/aprendizagem, uma vez que ao corroborar com a lógica dos ciclos se distancia da noção de etapismo do sistema de seriação. Apesar de estarem articulados ao entendimento dos ciclos de aprendizagem ainda persiste a visão do pensamento idealista em aulas de Educação Física desta escola, pois, segundo esta lógica a Educação Física deveria se ater a socialização, o respeito às regras e diminuição da indisciplina.

Seguindo o contexto da lógica dos ciclos defendida na ACS a referência didática aqui utilizada se aproxima do método da práxis social da PHC que tem como ponto de partida e chegada a prática social, mediada pela problematização, instrumentalização e a catarse (SAVIANI, 2003). Destaca-se o momento da problematização com os dados da realidade mencionada no texto. Entendemos, que para uma maior efetivação dos preceitos que regem a didática da PHC é necessário se apropriar e pôr em prática os outros momentos da referida metodologia de ensino.

À guisa de conclusão pode-se inferir que existem aproximações com as premissas citadas acima das referências da crítica marxista da educação, dos princípios curriculares da PHC e da ACS o que contribui para o avanço teórico dos mesmos, sobretudo por valer-se destes como norteadores das análises e atividades desenvolvidas. Mas, entendemos ser preciso ir para além da aproximação, sendo imprescindível pôr à prova estes princípios em sua

essência se valendo destes em sua totalidade para fortalecer a base teórica dos docentes em formação, bem como elevar o padrão de consciência das massas que acessam a escola pública.

QUADRO 21. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DA PHC E NA ACS NOS ANAIS DO CONBRACE (2009-20013) - GTT ESCOLA
<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
<b>Objeto:</b> O Esporte escolar na perspectiva marxista <b>Metodologia:</b> estudo de caso com intervenção <b>Objetivo:</b> investigar formas metodológicas de desenvolver o esporte escolar na perspectiva histórico-crítica
<b>ELEMENTOS SUPERADORES</b>
<b>Crítica Marxista da Educação:</b> a premissa da <i>totalidade histórica</i> é evidenciada no excerto sobre o “compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo, ou seja, compreender a história por meio do desenvolvimento material, que corresponderia às determinações que as condições materiais (p.02). No mesmo sentido há acordo com a premissa sobre <i>os valores educativos e as condições materiais subjacentes</i> na assertiva que faz menção aos “séculos a burguesia vem servindo-se do saber socialmente elaborado para reforçar sua dominação” (p.03). <b>PHC: O método da práxis social</b> é constatado no excerto sobre situar-se para “além dos métodos tradicionais e caracteriza-se por momentos que deverão ser articulados em prol de um único objetivo, concordando e alterando-se dependendo das situações peculiares que permeiam a prática pedagógica (p.04). Corroborando com os mesmos preceitos o texto se mostra suscetível a um <i>projeto histórico</i> superador uma vez que “tem o propósito de colaborar com o processo de transformação social dos homens” (p.03). <b>ACS:</b> Nota-se aproximação com a <i>relevância social de conteúdos</i> na afirmativa acerca de relacionar conteúdo e realidade concreta (p.03).
<b>ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS:</b> Não foram constatados.
<b>CONCLUSÕES:</b> As crianças podem e devem aprender a pensar e agir criticamente em relação ao esporte e os aspectos que o circundam, conscientizando-se que na sociedade da qual fazem parte, existem disputas que envolvem a busca pelo poder econômico, a superação das desigualdades sociais, das injustiças, dos preconceitos e do respeito ao ser humano, e que cada um deve posicionar-se frente a essas disputas (p.13)

Diante da análise realizada percebemos que esta elaboração procurou contextualizar o ensino do esporte na escola a partir de uma discussão acerca das determinações sócio-históricas. Para tal discussão a aproximação à crítica marxista da educação (ENGUIITA, 1993) foi fundamental na figura das premissas da totalidade histórica e dos valores educativos disseminados sob as circunstâncias materiais disponíveis.

A coerência teórica dos autores com os preceitos citados é notada ao se posicionarem por uma proposta metodológica crítica para o ensino dos conteúdos da Cultura Corporal, referimo-nos a abordagem crítica da Educação, a PHC. Assim como o seu método pedagógico, o método da práxis social (SAVIANI, 2003). A adoção deste método didático propiciou aos autores perceber as inúmeras possibilidades de se lecionar o conteúdo esporte para além da dimensão esportiva, confrontando o saber comum oriundo da prática

social dos estudantes ao saber sistematizado de um conteúdo estruturante da cultura corporal. E, necessariamente é através da relação dialética presente entre os momentos da didática da PHC, a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e à volta a prática social (*Idem*) que se instiga os estudantes a ampliarem suas referências sobre os conhecimentos ofertados sobre o esporte. Outros princípios também reforçaram este entendimento, em especial, a relevância social dos conteúdos curriculares defendida na ACS (COLETIVO DE AUTORES, 1992), onde se buscou nas necessidades históricas e sociais do grupo em questão as temáticas a serem ofertadas nas aulas.

Por se valer de premissas e princípios críticos podemos perceber, mesmo que implícito, que esta elaboração corrobora com a transformação social e a elevação ao pensamento crítico dos estudantes o que necessariamente, traduz-se em um projeto histórico superador das atuais condições sociais. Isso só reforça a ideia de que diante das atuais condições históricas da educação e da escola, valer-se de referências críticas é o caminho a se seguir pensando na efetivação da função social da educação e da escola em transmitir o legado cultural construído historicamente pelo conjunto da humanidade. O contrário também é verdadeiro, ou seja, ter por base elaborações neutras, a-históricas, a-críticas, pragmáticas e/ou fragmentadas só reforça o plano educacional da classe dirigente em manter os níveis de submissão da classe subalterna.

QUADRO 22. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DA PHC E NA ACS NOS ANAIS DO CONBRACE (2009-20013) - GTT ESCOLA
<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
<b>Objeto:</b> O voleibol <b>Metodologia:</b> relato de experiência <b>Objetivo:</b> promover vivências e o aprendizado de elementos constitutivos do voleibol
<b>ELEMENTOS SUPERADORES</b>
<b>Crítica Marxista da Educação:</b> A premissa da <i>localização de tendências pedagógicas existentes</i> é percebida na assertiva sobre a Educação Física ainda ser uma área onde a maior visibilidade ainda é a da dimensão recreativa, nesse contexto, a aprendizagem motora, a psicomotricidade e a recreação são as principais influências teóricas na educação infantil (p.03). <b>PHC:</b> <i>O método da práxis social</i> é evidenciado no relato sobre a aulas realizadas nas quais “buscaram contemplar em seu processo as fases da pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani (1983): prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final” (p.07). <b>ACS:</b> Este excerto denota acordo com os princípios curriculares da ACS, pois, segundo os autores os mesmos forem úteis para “selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos” [...] se valendo das premissas da “ <i>relevância</i> ”

*social do conteúdo, contemporaneidade do conteúdo, adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriade do conhecimento” (p.06).*

**ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS:** A afirmação seguinte expressa um sentido a educação de autonomia em relação à sociedade, semelhante ao que traz em suas entrelinhas as teorias não críticas da Educação e Educação Física: “a quantidade de intervenções foi pequena para uma transformação da realidade social do aluno e considerando que cada um possui o tempo pedagógico necessário para a assimilação do conteúdo” (p.11). A transformação da realidade não é possível somente pela via da educação, mas por um conjunto de fatores históricos, sociais, econômicos e políticos que culminariam com outro modo de produção.

**CONCLUSÕES:** “percebemos que nós, professores estagiários, também somos fruto de uma prática social final, pois chegamos ao estágio dotados de conceitos e preconceitos de uma prática social inicial proporcionado por vivências pessoais e leituras a respeito da Educação Física voltada para a educação infantil” (p.11).

Do que fora analisado nesta elaboração que versa sobre o conteúdo da Cultura Corporal/Esporte na modalidade do Voleibol como possibilidade para as aulas de Educação Física no ensino infantil, elencamos aproximações com a Crítica Marxista da Educação na premissa da localização de tendências pedagógicas existentes (ENQUITA, 1993). Sobretudo, na constatação das ideias dominantes no campo da Educação Física no ensino infantil, prevalecendo o caráter de recreação, como um fim em si mesmo, em detrimento às possibilidades do processo de ensino/aprendizagem na primeira infância propiciadas pelas atividades com os conteúdos da Cultura Corporal. Aproximar-se da desta premissa permitiu compreender como as tendências hegemônicas neste campo de atuação docente recebem influências das concepções da aprendizagem motora e a da psicomotricidade, além da própria recreação. Assim como, perceber que existem bases teóricas que superam os limites das concepções citadas e norteiam o trabalho pedagógico propiciando saltos qualitativos na aprendizagem e no desenvolvimento infantil.

Ao tomar como referência didática o método da práxis social (SAVIANI, 2003) marchando de par com os princípios curriculares da ACS (COLETIVO DE AUTORES, 1992) para o trato com o conhecimento do Voleibol percebemos uma avanço no pensamento teórico desta elaboração. Principalmente, porque enxerga seus momentos numa relação dialética em que professores e alunos estão inseridos, mas em níveis distintos do ponto de vista

da prática social. E, nesse mesmo sentido, relega aos princípios curriculares da ACS papel fundante para a sistematização, organização e seleção dos conteúdos na referida experiência.

A base teórica utilizada nesta elaboração possui elementos constitutivos que a caracteriza como crítica e a diferencia dentre as demais teorias pedagógicas e abordagens da Educação Física. Sobretudo, no que se diz do seu entendimento acerca da educação e seu papel social. Portanto, consideramos um equívoco aproximar a PHC e ACS ao entendimento das teorias não-críticas da educação. Fato constatado nesta elaboração ao fazer menção a transformação social através da educação. Nos parece claro que tal façanha só será alcançada num outro patamar social onde as relações sociais não sejam subsumidas pelas relações comerciais.

No entanto, a constatação deste fato não retira o avanço alcançado no pensamento teórico desta elaboração, esta contribui para elevar as teorias da PHC e ACS pela via das suas premissas curriculares e pedagógicas no cumprimento da função social que é pertinente a educação e a escola no ensino infantil.

À guisa de conclusão, com relação às análises realizadas na produção do conhecimento da Educação Física referenciadas na PHC e na ACS nos anais do CONBRACE (2009, 2011 e 2013) em especial na efetivação da função social da educação e da escola notamos que os princípios que formam as duas teorias aqui mencionadas elevam o padrão teórico-metodológico das elaborações analisadas, ao tempo que contribuem significativamente para por em prática os preceitos e premissas curriculares de ambas. Também enfatizamos que emerge a necessidade de se fortalecer a base teórica dos professores de Educação Física para que estes se apropriem, na sua essência, da totalidade histórica e social que estrutura tanto da PHC quanto da ACS. Principalmente, a efetivação das noções de projeto histórico socialista e formação humana *omnilateral* que são partes estruturantes destas teorias e, se configuram como possibilidades para o enfrentamento das problemáticas que permeiam o ensino na escola pública, laica e gratuita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento desta dissertação, na qual tivemos a intenção de verificar o grau de desenvolvimento da produção do conhecimento da Educação Física referenciada na PHC e na ACS nos trabalhos completos de três eventos do CONBRACE (2009, 2011 e 2013) no GTT – Escola em especial na efetivação da função social da Educação Física e da Escola, buscamos estabelecer uma relação de historicidade entre as categorias empíricas aqui presentes no sentido de identificar as determinações sociais, econômicas e políticas que influenciaram e/ou geraram as necessidades históricas de educar os seres humanos. Percorremos este caminho para adentrar a produção do conhecimento de duas abordagens críticas da educação e educação física cientes de suas gêneses, influências e determinações.

Esta tarefa foi necessária para que pudéssemos compreender as reais necessidades e demandas históricas que culminaram com a formulação de propostas pedagógicas para o enfrentamento das problemáticas da educação e educação física. E, desse modo, constatar os elementos articuladores que se traduzem nos seus princípios curriculares e orientação epistemológica que fundamentam essas teorias. Do mesmo modo, também foi preciso verificar se a produção do conhecimento pautada na ACS e PHC, teorias de base marxista, possuem relação com a crítica marxista da educação. A partir da problemática discutida neste trabalho elencamos como hipótese se a produção do conhecimento da PHC e da ACS no maior evento científico da área da educação física no país (CONBRACE) no GTT – Escola estaria efetivamente produzindo críticas marxistas da educação ou somente reproduzindo de forma burocrática as recomendações didático-metodológicas destas teorias críticas.

Em primeiro lugar explicitaremos a frequência com que figuram as categorias analíticas elencadas neste trabalho ao longo da produção do conhecimento pautada na PHC e ACS durante os CONBRACEs (2009-2013). Em seguida comentaremos a relação expressa entre esses resultados e a

contribuição para a elevação do grau de desenvolvimento da PHC e ACS na efetivação da função social da educação e da escola, assim como os limites e possíveis elementos contraditórios presentes nos trabalhos completos analisados.

Observemos no seguinte quadro a frequência com que figuram cada categoria na produção do conhecimento no sentido da utilização dos conceitos destas ou de aproximações com as referidas categorias.

Tabela 5.

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PHC E ACS (2009-2013)						
Crítica Marxista	A la contra	Há de ser materialista	Totalidade histórica e social	Relação entre os valores educ. disseminados e condições subjacentes	Papel da educ. no processo geral da produção social	Localização tendências ped. existentes
	-	18,18%	72,72%	68,18%	68,18%	77,72%
PHC	Projeto Histórico		Noção de clássicos	Formação humana Omnilateral	Método da práxis	
	68,18%		27,72%	13,63%	72,72%	
ACS	Princípios curriculares			Ciclos de aprendizagem		
	72,72%			27,72%		
Elementos contraditórios	SIM			NÃO		
	40,90%			59,09%		

Diante do que fora constatado, partindo da crítica marxista da educação (ENGUITA, 1993) verificamos que quase 78% das produções analisadas fazem uso destes princípios norteadores, em pelos menos uma das premissas da crítica marxista da educação. Isto representa, do ponto de vista teórico que as produções que se revestem dos preceitos da PHC e ACS e em sua imensa maioria refletem em seus trabalhos o sentido crítico esperado de elaborações embasadas na crítica marxista da educação. No entanto, entendemos que é preciso instrumentalizar a classe dos professores de Educação Física para preencher lacunas no pensamento teórico/filosófico dos mesmos que entrava a compreensão da relação dialética existente entre as premissas elaboradas por

Hernandez Enguita (1993) e sua respectiva relação com teorias críticas como a PHC e ACS. É válido lembrar que a base epistemológica da ACS e da PHC é o materialismo histórico dialético, portanto, é imprescindível que trabalhos orientados na perspectiva de pedagogias marxistas realizem críticas materialistas, pois, do contrário pode-se incorrer na deturpação dos princípios materialistas ou na aproximação com outras orientações científico filosóficas que corroboram com o projeto histórico hegemônico e com uma noção de formação humana unilateral.

De acordo com as análises, com relação a esta crítica, os trabalhos completos do CONBRACE – GTT – Escola que se referenciam na ACS e PHC precisam aprofundar a discussão dos princípios articuladores da crítica marxista se almejam corroborar com um projeto histórico superador e uma formação humana que se aproxime de uma perspectiva de formação *omnilateral*. Vale ressaltar que negar os princípios críticos é negar a luta de classes, que aqui se traduz no embate, entre burguesia e trabalhadores pelo acesso a uma educação que propicie elementos críticos e superadores para elevar o padrão de consciência das classes subalternas.

Assim, se faz mister buscar junto a esta mesma produção do conhecimento da Educação Física o modo como foram apropriados os princípios elaborados no processo de desenvolvimento e efetivação da PHC. Os princípios norteadores desta pedagogia marxista influenciam muitas produções no GTT- Escola. Enfatizamos que os princípios estruturantes da PHC foram adotados tanto na elaboração dos textos como no desenvolvimento das intervenções pedagógicas nos trabalhos completos dos anais do CONCRABE (2009, 201 e 2013) no GTT – Escola.

A partir dos elementos expostos nos textos em questão, foi possível identificar que os princípios didáticos da PHC estão presentes em mais de 72% dos trabalhos analisados. Figurando, principalmente, o método didático da PHC e a noção de projeto histórico e, menos frequente, mas também evidente, a noção de clássicos e a noção de formação humana *omnilateral*. Estes dados da produção do conhecimento científico da Educação Física, são dados da realidade da Educação Física Escolar pautados na PHC e confirmam a efetivação no cotidiano da escola do método didático da práxis social e dos

preceitos que regem a própria PHC como possibilidades no seio da escola pública. Mesmo quando estes preceitos são diagnosticados na forma de aproximações com esta pedagogia, nos dão pistas claras do processo de desenvolvimento desta teoria efetivando a função essencial da educação e da escola em ensinar os conteúdos clássicos do legado da humanidade.

É preciso ressaltar ainda que tal como figurou com a crítica marxista da educação, que se inter-relaciona aos princípios aqui defendidos da PHC, os resultados das análises representam avanços teóricos importantes, pois comprovam a necessidade histórica por teorias pedagógicas do ponto de vista dos desfavorecidos, bem como da eficiência didática do método e seus princípios. Também enfatizamos que tais elementos articuladores da PHC precisam ser fortalecidos na formação docente em Educação Física no sentido de garantir a relação dialética presente no próprio método didático e a teoria do conhecimento que o consubstancia.

Nos trabalhos verificados neste recorte do CONBRACE-GTT-Escola, uma das teorias analisadas foi a ACS, cujo objeto de ensino e pesquisa da Educação Física, a Cultura Corporal se tornou um termo usual nos trabalhos dos eventos mencionados. Desse modo, a apreensão das categorias analíticas previamente definidas figura nos princípios curriculares da ACS e da sua noção de ciclos de aprendizagem. Estas categorias foram respectivamente constatadas no total de trabalhos analisados. Assim, com relação a ACS constatou-se que 72,72% articulou seu pensamento teórico/prático aos princípios curriculares defendidos nesta abordagem. A noção de ciclos também foi evidenciada em uma frequência significativa nos trabalhos completos dos CONBRACEs-GTT-Escola totalizando 27,27%. O que esses dados da realidade representam?

Numa primeira aproximação que a presença destas duas categorias foi marcante na produção do conhecimento da Educação Física, sendo determinante na seleção, organização e sistematização para o trato com o conhecimento na escola. De modo geral, que passados mais de duas décadas do lançamento da obra Metodologia do Ensino da Educação Física, o Coletivo de Autores continua atual e cada vez mais se consolida como uma pedagogia elaborada para a atuação dos professores de Educação Física na militância

cultural. Estes saberes foram desenvolvidos para atuar na formação da subjetividade dos filhos da classe trabalhadora no *locus* de ensino específico para este fim, a escola pública. Neste contexto, entendemos que este conhecimento não advém do acaso, antes descende das necessidades humanas, da prática social e suas determinações engendradas nas relações sociais estabelecidas entre os seres humanos. Traduz também a luta incessante de um coletivo de professores em manter em pauta as problemáticas da educação e educação física, e que diante das atuais condições objetivas procura diuturnamente instrumentalizar os docentes para atuar nas contradições deste modo de produção. Diante disso corroboramos com a ideia que estes saberes não devem cair em mão erradas, ou seja, não podemos deixá-lo ser subsumido pela ideologia dominante ou tentativas de deturpá-lo associando-os ao pensamento idealista.

Atentos a essa possibilidade, enfatizamos que só a descrição burocrática dos conceitos, por si, não basta para o desenvolvimento de uma reflexão pedagógica ampliada com os conteúdos da Cultura Corporal por parte dos estudantes. É preciso se apropriar da essência destes conceitos e premissas para que, uma vez munidos dessas ferramentas, os professores possam produzir a humanidade construída pelos seres humanos e, desse modo, possam fixar no pensamento dos estudantes os conteúdos específicos da Educação Física. Por esse motivo alertamos para um maior aprofundamento desses conceitos e premissas em experiências futuras, fazemos referência aos princípios curriculares e aos ciclos de aprendizagem.

Assim, reconhecemos que uma quantidade significativa dos trabalhos completos, cujos conteúdos foram analisados, contemplam as categorias de análise elencadas nesta pesquisa e que são essenciais a crítica marxista da educação, a ACS e a PHC. Porém, também evidencia-se uma quantidade considerável dos trabalhos completos que se vale dos preceitos e conceitos da PHC e ACS, mas ficam ao nível da descrição, não efetivando os princípios sugeridos por estas abordagens nas intervenções propostas, principalmente, por se afastarem ou não trazerem explicitamente claro em seus trabalhos o projeto histórico socialista e a noção de formação humana que se aproxime de uma perspectiva de formação *omnilateral*.

Diante da situação exposta, afirmamos que a maior parte dos trabalhos da produção do conhecimento aqui visitada mostrou-se condizente às ideias revolucionárias fundamentais das duas teorias críticas supracitadas (ACS e PHC) e, do mesmo modo, aproxima-se à crítica marxista da educação. Parece-nos claro que para a maioria das produções as premissas intencionais que sustentam a ACS e PHC figuram nos trabalhos fundamentando-os e se efetivando na prática pedagógica. Estes trabalhos têm total acordo com os preceitos educacionais que compõem a PHC e ACS, tanto dos princípios curriculares quanto sua orientação epistemológica. Percebe-se que os trabalhos que lograram êxito em efetivar os fundamentos estruturantes das duas teorias críticas mostram, principalmente, ter uma base teórica fortalecida na teoria do conhecimento materialista histórico dialética.

Inserida numa conjuntura econômica, política e social a educação está suscetível às determinações das leis sócio-históricas e a Educação Física como parte integrante de uma totalidade histórica é condicionada pelas mesmas leis que impulsionam transformações no processo de desenvolvimento histórico dos seres humanos. Tal como a educação que vive uma crise estrutural advinda do sistema econômico que a engendra, a Educação física, inserida no mesmo contexto, padece e carece dos mesmos males e desafios. Esta apresenta desafios aos professores militantes culturais comprometidos politicamente com o ensino de qualidade aos filhos dos trabalhadores, ministrar a melhor aula possível diante das condições objetivas ofertadas.

Portanto, para a efetivação de teorias de natureza crítica como a PHC e ACS não lhes basta a existência como formulações sistematizadas, há que se possibilitar as condições materiais e objetivas para sua consolidação. Estas condições perpassam uma complexa problemática de ordem social e econômica que se expressam no real concreto da educação brasileira pela ausência de um sistema educacional, dívida histórica e secular na educação brasileira, assim como na descontinuidade do processo de ensino-aprendizagem escolar. Pois, a assimilação em forma de espiral ascendente de conteúdos clássicos da Cultura Corporal exige o tempo pedagógico necessário e contínuo para a apreensão destes conhecimentos, além de uma totalidade de

relações e condições objetivas que compreendem o trabalho educativo, sem a qual a escola fica impossibilitada de cumprir efetivamente sua função social.

Mediante as condições materiais ofertadas nesse modelo de sociedade, a tarefa de efetivar no chão das escolas públicas duas elaborações críticas desenvolvidas a partir de uma teoria do conhecimento, cujo critério de verdade é a prática social não é das mais simples. Sobretudo porque uma das razões desse quadro educacional é que os indivíduos responsáveis pelo ensino dos conteúdos escolares, e em especial dos conteúdos da Cultura Corporal, sofrem dos inúmeros problemas advindos da divisão social do trabalho, o que os impede de elevar a sua prática social como professores e, concomitantemente, a dos seus alunos. Uma das possibilidades para o enfrentamento desta problemática seria instrumentalizar os professores em cursos de formação continuada que fortalecem sua base teórica, no sentido de propiciar condições materiais ao conjunto de professores para que possam dar saltos qualitativos no pensamento, necessário a apreensão da essência histórica, política, econômica e social destas duas abordagens. Temos total clareza que essa possibilidade passa pela conquista de direitos de cunho estrutural na carreira do docente do ensino básico, à guisa de exemplo ócio digno para este fim.

Para tanto, também consideramos a efetivação de um sistema nacional de ensino e de condições materiais e estruturais como fatores positivos para se tratar os conteúdos da educação física nas escolas em um grau de desenvolvimento mais avançado dos conteúdos da Cultura Corporal. Além de consolidar o processo de formação dos professores de educação física nas universidades ofertando aos mesmos acesso a disciplinas acadêmicas específicas que lhes possibilite elevar o pensamento teórico, também propiciar condições para que estes profissionais do saber possam prosseguir no seu processo de formação continuada em cursos de pós-graduação públicos e de qualidade. Desse modo, aproximando-os de uma perspectiva de formação humana omnilateral.

Diante escasso tempo disponibilizado para o desenvolvimento da pesquisa em educação, a pergunta inicial do estudo em questão suscitou novos questionamentos que impulsionam estudos futuros para a área da Educação Física. A partir do que fora constatado referente à tentativa de

aproximar teorias críticas a elaborações que se diferem na sua orientação epistemológica, perguntamos: como impedir que os preceitos educacionais de teorias críticas como a PHC e ACS sejam apropriados pelo interesse dominante? E para o enfrentamento dessas problemáticas educacionais, como elevar o pensamento teórico do conjunto dos professores de educação física diante das condições materiais ofertadas no capitalismo? E, por fim, se valendo do pensamento de Marx, elencamos como questionamento de maior abrangência para área da educação física, de que forma podemos conjurar trabalho, educação e exercícios ginásticos (educação física) no atual patamar de sociabilidade em que vivemos?

Tais questões requerem uma investigação mais aprofundada, corroborando assim para o avanço da produção do conhecimento da área. Desse modo, não basta que existam teorias pedagógicas revolucionárias se as condições históricas materiais e objetivas não estiverem propiciadas. Sobretudo porque estas condições devem abranger as dimensões sociais, políticas e econômicas e que perpassam pela substituição do atual modo de produção. Entretanto, é preciso fortalecer as bases teórico-práticas do coletivo de professores de educação física com os elementos epistemológicos, gnosiológicos e teleológicos que fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Fórum Nacional de Educação: Educação Brasileira: Alguns Indicadores e Desafios.** BRASÍLIA, Março – 2013.

**COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE.** Acessado às 00:45 de 15 de Março de 2014. Disponível em: [www.cbce.org.br](http://www.cbce.org.br).

COLAVOLPE, Carlos Roberto; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Trabalho pedagógico e formação de professores/militantes culturais:** construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer. Salvador: EDU-FBA, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).

DUARTE, Newton. **Vigostki e o “Aprender a Aprender”:** Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-modernas da Teoria Vigostkiana – 2ª. Ed.Rev e Ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 3ª ed.

\_\_\_\_\_. **Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem.** 1876.

ENQUITA, Fernandez Mariano. **Trabalho, Escola e Ideologia:** Marx e a Crítica da Educação. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

ESCOBAR, Micheli Ortega; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Cultura Corporal e os Dualismos Necessários a Ordem do Capital.** In: *Geminal*, Boletim nº 09, 11/2009, IS N 1982-9787. Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação.

FREITAS, L. C. de. **Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e “Didática”.** São Paulo: Cortez Editora, Faculdade de Educação – UNICAMP, 1987.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **A categoria da atividade e suas implicações no desenvolvimento humano.** *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 13 (2), jan. 1992.

LÉONTIEV, A. et al. **Desporto e Desenvolvimento Humano.** Introdução à edição portuguesa de Arnaldo Pereira. Tradução: Maria da Graça Morais Sarmiento. Seara Nova, 1997.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões Sobre Educação e Ensino na Obra de Marx e Engels.** (Tese de Livre Docência) - UNICAMP – Faculdade de Educação. Campinas – SP, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação, Ensino e Formação Profissional. In: Lombardi, Claudinei; Saviani, Demerval. **Marxismo e Educação: Debates contemporâneos.** – 2ª ED. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna.** Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política.** Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. – 3ª Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Estranhado (extrato). Manuscritos Econômicos Filosóficos.** Texto extraído do original alemão: MARX, Karl. Entfremdete Arbeit und Privateigentum”, *Okonomisch-philosophische Manuskripte*, MEGA, I, 2, Berlim: Dietz Verlag, 1982, p.363-375 Tradução: Jesus Ranieri. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação - UNESP, Campus Bauru. In Ideias, Campinas, 9 (2) /10(1); 455 – 472, 2002 – 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto do Partido Comunista.** In: MARX, Karl ... et al. O Programa da Revolução. Brasília: Nova Palavra, 2008. (Estudos Revolucionários).

\_\_\_\_\_. A Ideologia Alemã. Tradução de Álvaro Pina. 1ª.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (2004). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8º Ed. São Paulo: Hucitec.

Notícias UOL. **Brasil Continua na 85ª Posição no Ranking Mundial de IDH.** Acessado em 22 de março de 2014 às 18:01. Disponível em: [noticias.uol.com.br](http://noticias.uol.com.br).

O ECONOMISTA. **Brasil Pode Cair da Sétima para a Nona Economia do Mundo.** Acessado em: 22 de Março de 2014 às 17:50. Disponível em [www.oeconomista.com.br](http://www.oeconomista.com.br)

PAZELLO, Ricardo Prestes. **Um espectro Ronda as Universidades: O Espectro da Greve Geral.** Acessado em 22 de Março de 2014. Disponível em <http://www.brasildefato.com.br/node/9802>.

PETRAS, James et al. **Marxismo Hoje.** Org. Osvaldo Coggiola. São Paulo: Xamã, 1996.

PONCE, Aníbal (1898-1938). **Educação e luta de classes** / tradução de José Severo de Camargo Pereira. – 23. ed. – São Paulo : Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas, SP: Autores Associados, 36 ed. Revista, 2003 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 10ª ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008 – (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: Lombardi, Claudinei; Saviani, Demerval. **Marxismo e Educação**: Debates contemporâneos. – 2ª ED. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

\_\_\_\_\_. **Origem e Desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica**. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFHC-UNICAMP em julho de 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª. Ed. Rev. e Atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: Raízes Europeias e Brasil. 3ª. Ed. – Campinas: Autores Associados, 2004. – (Coleção Educação Contemporânea)

SOUZA JUNIOR, Marcílio... et al. Coletivo de Autores: A Cultura Corporal em Questão. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis: v.33, n.2, p.391 – 411, abr./jun. 2011.

SILVA, William José Lordelo. **Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física**: para além da formação unilateral. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

TAFFAREL, Celi. Marxismo e Educação: Contribuição ao Debate Sobre a Teoria Educacional e a Transição. In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, p. 257-270, abril, 2011 - ISSN: 1676-2584.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação – 1ª. Ed. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.