



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

CLARA LIMA DE OLIVEIRA

**CULTURA CORPORAL E DESENVOLVIMENTO DO
PENSAMENTO TEÓRICO NO QUARTO CICLO DE
ESCOLARIZAÇÃO (1º AO 3º ANOS DO ENSINO MÉDIO) DA
ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA**

Salvador
2017

CLARA LIMA DE OLIVEIRA

**CULTURA CORPORAL E DESENVOLVIMENTO DO
PENSAMENTO TEÓRICO NO QUARTO CICLO DE
ESCOLARIZAÇÃO (1º AO 3º ANOS DO ENSINO MÉDIO) DA
ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA**

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

Orientação: Prof. Dr. Claudio de Lira Santos Junior

Salvador
2017

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Oliveira, Clara Lima de.

Cultura corporal e desenvolvimento do pensamento teórico no quarto ciclo de escolarização (1º ao 3º anos do ensino médio) da abordagem crítico-superadora / Clara Lima de Oliveira. – 2017.

80 f.

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

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

1. Educação física (Ensino médio). 2. Cultura corporal de movimento. 3. Pedagogia crítica. 4. Escolarização. 5. Adolescência. I. Santos Junior, Claudio de Lira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 613.7 – 23. ed.

CLARA LIMA DE OLIVEIRA

**CULTURA CORPORAL E DESENVOLVIMENTO DO
PENSAMENTO TEÓRICO NO QUARTO CICLO DE
ESCOLARIZAÇÃO (1º AO 3º ANOS DO ENSINO MÉDIO) DA
ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA**

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

Aprovada em 31 de março de 2017.

Claudio de Lira Santos Junior – Orientador _____
Pós-doutor pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) - Campus Araraquara
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Celi Nelza Zülke Taffarel – Titular interno _____
Pós-doutora pela Universidade de Oldenburg, Alemanha
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Melina Silva Alves – Titular externo _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Dedico este trabalho aos jovens trabalhadores que ocuparam as escolas em todo o país, que lutaram aguerridamente contra a PEC “da morte” (referência à PEC 55) e contra o Novo Ensino Médio do governo Temer, e que seguem firmes na luta cotidiana em defesa dos direitos dos trabalhadores. Nós professores, ao educarmos as novas gerações, ajudamos a construir as condições subjetivas para a revolução.

Alimentemos os nossos sonhos com a luta.

Nenhum direito a menos!

AGRADECIMENTOS

Agradeço fraternalmente a todos que de alguma forma participaram e compartilharam deste trabalho, em especial:

À **Fernandes, Filipe e Maria**, meu lastro familiar.

À **Melina Alves**, querida Mel, por ter mais uma vez aceito fazer parte deste processo ainda que em condições nada favoráveis.

À **Celi Taffarel e Micheli Escobar**, defensoras do Coletivo de Autores. Nos apoiamos nos ombros destas gigantes para enxergarmos melhor a realidade e transforma-la. É com esta determinação que seguiremos construindo esta abordagem.

À **Claudio Lira**, meu orientador, por ter guiado este processo com tanta leveza e determinação. Muito obrigada pela confiança e cuidado.

À **Márcia Morschbacher**, amiga forjada na luta e com quem compartilhei todas as angústias e felicidades deste processo. *Somos madeira de lei que cupim não rói!*

À **Murilo Moraes**, com quem tenho compartilhado diariamente a vida e com quem as discussões acadêmicas e políticas são sempre motivadoras. Muito deste trabalho decorre destes debates. Obrigada pelo apoio.

Às amigas construídas em meio a tantas lutas - **Cássia, Erica, Moisés, Arlen, Sicleide, Joelson, Viviane, William, Josiane, Ivson, Caio** e tantos outros.

Aos **membros do Grupo LEPEL**, espaço onde me forjei enquanto pesquisadora, professora e militante cultural.

Aos **colegas do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE//FACED/UFBA)** que colaboraram com os estudos, foram solidários nos momentos difíceis e compartilharam das lutas e conquistas dos pós-graduandos sem se esquivar das dificuldades.

Ao **Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFBA)**, em especial aos trabalhadores técnico-administrativos **Eliene, Cleiton e Kátia**, que sempre estão muito dispostos a nos ajudar e que são parte vital neste processo.

Aos **trabalhadores terceirizados da Faculdade de Educação (FACED/UFBA)**. Vocês são fundamentais!

À **Associação de Pós-graduandos (APG UFBA)**, por quem lutei diariamente e ajudei a construir coletivamente. Sigamos firmes, independentes e em luta!

Ao **Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico (CNPq)**, pelo apoio financeiro.

Negar o conhecimento escolar sobre a cultura corporal é, portanto, um processo brutal de desumanização. É não reconhecer uma necessidade ontológica dos seres humanos. A necessidade de, pelo conhecimento clássico, pelas atividades guias, elevar a capacidade teórica, desenvolver, portanto a sua personalidade, sendo capaz de entender como nos tornamos seres humanos e quais as possibilidades do vir-a-ser onde prevaleçam os sentidos lúdicos, éticos e estéticos humanizantes dos elementos que compõem a cultura corporal, e não os sentidos agonísticos, competitivistas, individualistas, narcisistas como é hegemônico na atualidade. Portanto, negar na escola o conhecimento sobre esta categoria, a cultura corporal, é um processo brutal de rebaixamento das possibilidades de crianças, jovens e adultos avançarem em suas propriedades, capacidades e funções psicológicas. Esta negação do conhecimento leva a uma degeneração das funções humanas, logo, contribuem para o adoecimento psíquico dos seres humanos.

TAFFAREL, Celi Zulke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. Revista Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan/abr. 2016.

OLIVEIRA, Clara Lima de. Cultura corporal e desenvolvimento do pensamento teórico no quarto ciclo de escolarização (1º ao 3º ano do Ensino Médio) da abordagem crítico-superadora. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2017. 80p.

RESUMO

A educação física, como área do conhecimento que trata da cultura corporal, tem papel importante no desenvolvimento do pensamento teórico dos indivíduos. Nos anos finais da educação básica (1º ao 3º anos do ensino médio) vemos a retirada progressiva desta enquanto componente curricular obrigatório. Com a contrarreforma do ensino médio, este processo se acelerou, condenando a juventude ao esvaziamento e rebaixamento da sua formação. Diante desta problemática, este estudo tem por objetivo responder à seguinte questão: quais são as contribuições da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural para o trato com o conhecimento da cultura corporal no quarto ciclo de escolarização da abordagem crítico-superadora? Para responder a esta questão, traçamos os seguintes objetivos: Geral - compreender quais são os fundamentos pedagógicos e psicológicos necessários para o trato com o conhecimento da cultura corporal no quarto ciclo de escolarização (1º ao 3º anos do ensino médio) rumo à superação dos pseudoconceitos, tal como formulado pela abordagem crítico-superadora; Específicos: 1) explicar o lugar da educação física no ensino médio frente a disputa de projetos antagônicos de educação; 2) explicar o lugar da cultura corporal no desenvolvimento do pensamento teórico, a partir da Pedagogia histórico-crítica enquanto fundamento para a Psicologia histórico-cultural e a Psicologia histórico-cultural enquanto fundamento para a Pedagogia histórico-crítica; e 3) apontar e explicar quais são os fundamentos pedagógicos e psicológicos necessários no trato com o conhecimento no quarto ciclo de escolarização. Este estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica e sob os pilares do materialismo histórico dialético e do método de exposição construído por Enguita (1993). Deste percurso concluímos que é necessário tratar o conhecimento da cultura corporal a partir de fundamentos pedagógicos e psicológicos sustentados nas concepções histórico-cultural de desenvolvimento, de adolescência, referenciados no projeto histórico comunista que permitam ao professor, através do trabalho educativo, estabelecer relações singulares, particulares e universal da cultura corporal enquanto produção humana com os seus conteúdos de ensino, permitindo aos adolescentes superar a contradição entre homem e trabalho rumo ao desenvolvimento do pensamento teórico.

Expressões-chave: Educação Física (Ensino médio); Cultura corporal de movimento; Pedagogia crítica; Escolarização; Adolescência.

OLIVEIRA, Clara Lima de. Cultura corporal e desenvolvimento do pensamento teórico no quarto ciclo de escolarização (1º ao 3º ano do Ensino Médio) da abordagem crítico-superadora. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2017. 80p.

ABSTRACT

The physical education, as an area of knowledge dealing with body culture, plays an important role in the development of individuals' theoretical thinking. In the final years of basic education (1st to 3rd year of high school) we see the progressive withdrawal of this as a compulsory curricular component. With the counterreformation of high school, this process accelerated, condemning the youth to the emptying and relegation of their formation. Faced with this problem, this study aims to answer the following question: What are the contributions of historical-critical Pedagogy and historical-cultural Psychology for dealing with the knowledge of body culture in the fourth cycle of schooling of the critical-overcoming approach? To answer this question, we outline the following objectives: General - to understand the pedagogical and psychological fundamentals necessary to deal with the knowledge of body culture in the fourth cycle of schooling (1st to 3rd year of high school) towards overcoming pseudo-concepts, as formulated by the critical-overcoming approach; Specific: 1) explain the place of physical education in high school facing the dispute of opposing education projects; 2) to explain the place of body culture in the development of theoretical thinking, starting from historical-critical pedagogy as a foundation for historical-cultural psychology and historical-cultural psychology as a foundation for historical-critical pedagogy, and 3) to point out and explain the pedagogical and psychological foundations needed to deal with knowledge in the fourth cycle of schooling. This study was developed from a bibliographical research and under the pillars of dialectical historical materialism and the exposure method constructed by Enguita (1993). From this trajectory we conclude that it is necessary to treat the knowledge of the body culture from pedagogical and psychological foundations sustained in the historical-cultural conceptions of development, of adolescence, referenced in the communist historical project that allow the teacher through the educational work to establish singular, Individual and universal body culture as human production with its teaching content, allowing adolescents to overcome the contradiction between man and work towards the development of theoretical thinking.

Key words: Physical Education (High School); Body movement culture; Critical pedagogy; Schooling; Adolescence.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPG	Associação Nacional dos Pós-graduandos
APG	Associação de Pós-graduandos da UFBA
APUB	Associação de Professores Universitários da Bahia
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCE	Diretório Central dos Estudantes da UFBA
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEM	Partido Democratas
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos
FNE	Fórum Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Medida Provisória
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Ações Unidas
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores

SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SNE	Sistema Nacional de Educação
STF	Superior Tribunal Federal
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFESBA	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul Sudeste do Pará

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES: PARA ONDE MIRAMOS A LUNETAS	16
2.1. A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO E A DISPUTA DE PROJETOS ANTAGÔNICOS.....	16
2.2. AS CONTRADIÇÕES DA LUTA DE CLASSES NO BRASIL.....	19
2.2.1. Primeiro ato.....	20
2.2.2. Segundo ato.....	22
2.3. O “NOVO ENSINO MÉDIO”, A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ACIRRAMENTO DAS CONTRADIÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO.....	24
3. O LUGAR DA CULTURA CORPORAL NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO	32
3.1. CONCEPÇÕES DE HOMEM E DE DESENVOLVIMENTO.....	32
3.2. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE FORMAÇÃO.....	37
3.3. O ENSINO MÉDIO E A CONTRADIÇÃO HOMEM E TRABALHO.....	42
3.4. ADOLESCÊNCIA E FORMAÇÃO DE CONCEITOS.....	49
3.5. A CULTURA CORPORAL E OS CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA...53	
3.6. O TRATO COM O CONHECIMENTO E OS CICLOS DE ESCOLARIZAÇÃO.....	57
3.7. O QUARTO CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO.....	61
3.8. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E PSICOLÓGICOS PARA O TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL NO QUARTO CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA.....	65
4. NOSSAS CONSIDERAÇÕES	73
REFERÊNCIAS	76

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar tem a função social de colaborar com a formação do pensamento científico. É através da transmissão do conhecimento clássico sistematizado apropriado e objetivado pelo professor que os filhos da classe trabalhadora (também classe trabalhadora) se apropriam cientificamente da realidade, podendo assim transformá-la. Na educação física, através da cultura corporal, tendo os indivíduos atribuído sentidos e significados a partir da internalização dos signos dispostos pela atividade de ensino na prática pedagógica através do trato com os conteúdos clássicos (jogo, dança, luta, ginástica, esporte), é possível colaborar com o desenvolvimento de sua concepção de mundo.

É a partir desta questão que Taffarel (2016), ao estabelecer nexos e relações entre a Pedagogia histórico-crítica e a abordagem¹ crítico-superadora, apresenta o papel da cultura corporal no desenvolvimento do pensamento teórico.

Neste estudo nos debruçamos sobre o desenvolvimento do pensamento científico a partir da apropriação da cultura corporal no quarto ciclo de escolarização (1º ao 3º anos do ensino médio) da abordagem crítico-superadora defendida pelo Coletivo de Autores (1992; 2012).

Numa aproximação ao objeto, constatamos que ainda que a abordagem crítico-superadora seja o nosso ponto de apoio durante os 25 anos de sua existência, esta ainda não responde à todas as necessidades postas pela prática pedagógica docente na educação física. Isso não significa tomá-la como ultrapassada. Ao contrário, suas fundamentações ainda respondem às perguntas centrais na nossa área. Mas o seu processo de construção revela problemas necessários de serem superados no atual momento, principalmente numa condição de predominância das teorias pós-modernas e do aprender a aprender, que negam o conhecimento científico e auxiliam no embrutecimento da juventude, na contramão do processo de desenvolvimento humano.

Diante destas questões, apresentamos a seguinte pergunta de pesquisa: *quais são as contribuições da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural para o trato com o conhecimento da cultura corporal no quarto ciclo de escolarização da abordagem crítico-superadora?*

¹ Taffarel (2016) utiliza a categorização de metodologia. Nós mantemos a categorização da autora para manter a fidedignidade de seus escritos. Mas no decurso da nossa exposição utilizaremos a categorização de abordagem, por expressar com maior fidedignidade o sentido atribuído a esta produção.

Nosso objetivo geral a ser alcançado nesta pesquisa é de levantar os fundamentos pedagógicos e psicológicos necessários no trato com o conhecimento da cultura corporal no quarto ciclo de escolarização (1º ao 3º anos do ensino médio) para a superação dos pseudoconceitos.

Desenvolvemos internamente os seguintes *objetivos específicos*: 1) explicar o lugar da educação física no ensino médio frente a disputa de projetos antagônicos de educação; 2) explicar o lugar da educação física diante da Pedagogia histórico-crítica enquanto fundamento para a Psicologia histórico-cultural e a Psicologia histórico-cultural enquanto fundamento para a Pedagogia histórico-crítica; e 3) apresentar os fundamentos pedagógicos e psicológicos necessários no trato com o conhecimento da cultura corporal no quarto ciclo de escolarização.

Desenvolveremos esta pesquisa tendo como método de análise da realidade o materialismo histórico-dialético, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural como teorias que calçam o objeto de estudo junto ao método materialista histórico-dialético e a abordagem crítico-superadora como referência pedagógica na educação física.

Esta dissertação é caracterizada como uma pesquisa bibliográfica (GAMBOA, 2013), que se dispôs a levantar nas obras de referência da psicologia histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora os elementos essenciais para o levantamento das contribuições da apropriação da cultura corporal na formação de conceitos no ensino médio, considerando a adolescência como etapa de transição no quadro da periodização do desenvolvimento psíquico.

Partimos do materialismo histórico-dialético como método de análise da realidade. Utilizaremos como método de exposição da dissertação θ Enguita (1993) partindo dos cinco pilares da crítica marxiana: 1) deve ser *a la contra*, construída por oposição à realidade concreta; (2) deve ser materialista, conduzindo a pesquisa sobre o real concreto em dado momento histórico; (3) deve estar inserida em uma totalidade, considerando o objeto como produto histórico e resultado de suas relações; (4) deve estabelecer “(...) relação entre valores educativos e as condições materiais subjacentes a eles e contribuir para a destruição de tais bases” (p. 66); (5) deve situar economicamente o objeto dentro “(...) do processo de produção e reprodução do capital e do valor, bem como explicitando qual papel ele joga nesse processo” (p. 66), e (6) localizar as tendências já existentes, buscando a solução para antíteses reais nas tendências reais existentes.

Diante destas questões, esta dissertação será desenvolvida em três Capítulos, conforme explicado abaixo:

Na *Introdução*, localizamos teoricamente a pesquisa, seus objetivos, método de análise e percurso utilizados para o desenvolvimento da dissertação.

No *Capítulo 2*, intitulado *Educação e luta de classes: para onde miramos a luneta* trataremos do contexto educacional como espaço de disputa de projetos antagônicos, tomando como epicentro a Reforma do ensino médio e explicando o lugar da educação e da educação física no ensino médio frente a estas disputas.

No *Capítulo 3*, intitulado *O lugar da cultura corporal no desenvolvimento do pensamento científico* desenvolveremos a partir das concepções de homem e desenvolvimento, de educação e formação, das contradições entre educação e trabalho, do lugar do ensino médio na contradição entre homem e trabalho, da concepção de adolescência e formação de conceitos a fim de reconhecer o lugar da cultura corporal no desenvolvimento do pensamento científico no quarto ciclo de escolarização, o que nos leva a elaborar princípios pedagógicos e psicológicos para o trato com o conhecimento da cultura corporal.

Este percurso nos permite realizar generalizações entre a Pedagogia histórico-crítica, a Psicologia histórico-cultural e a abordagem crítico-superadora, que se expressam nos fundamentos pedagógicos e psicológicos necessários para o trato com o conhecimento da cultura corporal no quarto ciclo de escolarização.

2. EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES²: PARA ONDE MIRAMOS A LUNETTA

*Memória de um tempo onde lutar por seu direito
É um defeito que mata
E tantos são os homens por debaixo das manchetes
São braços esquecidos que fizeram os heróis
São forças, são suores que levantam as vedetes
Do teatro de revistas, que é o país de todos nós
São vozes que negaram liberdade concedida
Pois ela é bem mais sangue
Ela é bem mais vida
São vidas que alimentam nosso fogo da esperança
O grito da batalha*

Memória de um tempo sem memórias
(Gonzaguinha)

A promoção do desenvolvimento psíquico cabe à educação escolar (MARTINS, 2013a). É a partir desta tese que iniciamos este Capítulo, tendo por fim abordar a relação trabalho-educação na sociedade capitalista, a fim de desvelar a disputa de projetos antagônicos de homem e de sociedade presentes na educação e cuja perspectiva hegemônica contribui para o rebaixamento da formação dos jovens brasileiros.

2.1. A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO E A DISPUTA DE PROJETOS ANTAGÔNICOS

É através da transmissão do saber sistematizado que os homens têm a possibilidade de desenvolver sua *segunda natureza*. O homem, para se tornar homem, precisa produzir e internalizar a cultura que ele mesmo produz. Nesse sentido, comungamos com Saviani (2007) ao afirmar que

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. **Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo.** A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (p.154, destaque nosso)

² Aqui fazemos menção à obra de PONCE, Aníbal; PEREIRA, Frederico; PEREIRA, J. Educação e luta de classes. 1985.

O homem, ao produzir os meios para desenvolver-se, produz a *cultura*. É produzindo e acessando a cultura, tendo o trabalho como atividade vital humana, que as gerações futuras se desenvolvem sem precisar voltar aos tempos da produção do tacape e do fogo toda vez que precisar preparar um belo jantar ou de uma ferramenta para pregar um bonito quadro em sua casa. Partimos, portanto, do que as gerações anteriores nos deixam como legado.

Numa sociedade cindida em classes com interesses distintos, fruto do desenvolvimento dos modos de produzir a vida, a cultura e seus meios de produção são objetivados coletivamente e apropriados privadamente. Isso significa que para gerar mais valor nas mercadorias, o dono dos meios de produção precisa lidar com as leis econômicas. Nesta regra, é “dada”³ ao trabalhador a capacidade necessária para manipular os meios de produção que lhe permita gerar as mercadorias, ao mesmo tempo em que lhe é retirada a possibilidade de apropriar-se do conjunto da riqueza socialmente produzida.

A educação, como produção cultural, também é gerida por relações antagônicas, correspondentes aos distintos interesses de classe. De um lado estão os trabalhadores que querem acessar plenamente os conhecimentos e tem a escola como espaço privilegiado para tal fim. De outro está uma minoria que acessa plena e privadamente os conhecimentos da arte, da filosofia, da história e da cultura corporal. Nesta relação, estão expressos projetos com distintas concepções de educação, de homem e de sociedade.

Tal relação dual não ocorre por acaso. A história da humanidade é movida por interesses distintos. Para Marx (1848), a história de todas as sociedades é a história da luta de classes. Para ele, o capitalismo não aboliu a luta de classes, apenas concentrou a disputa entre trabalhadores e burgueses.

Como exigência do e para o trabalho, a educação expressa esta contradição histórica defendida por Marx (1848). Para Saviani (2007, p. 157) “[...] foi atribuída a escola em seu processo de institucionalização a responsabilidade pela reprodução do modo de produção capitalista”, consumando desta maneira a separação entre trabalho e educação⁴.

³ O sentido à expressão “dada” é figurativo. Sabemos que no modo de produção capitalista, todas as conquistas, o que inclui a educação, são fruto da luta histórica dos trabalhadores. Portanto, nada é dado aos trabalhadores. Tudo é conquistado.

⁴ Ao levantar os fundamentos ontológicos e históricos da relação educação e trabalho, Saviani (2007) indica que antes da sociedade capitalista, a educação se dava no seio do trabalho realizado pelos homens. Com a sociedade cindida em classes sociais, houve uma separação entre estas categorias, atribuindo à burguesia a educação para dirigir, ligada as atividades intelectuais, e aos trabalhadores a educação ligada ao processo de trabalho, denominada pelo autor de “educação dos escravos e serviçais” (p. 155).

Bezerra (2015), ao buscar nos clássicos as reais motivações das classes na educação, afirma que

Os conhecimentos acumulados não perduram, portanto, por arbitrariedade, mas se tornam clássicos pelo lugar que jogam na continuidade da espécie. Sua sistematização, assim, corresponde a uma necessidade de transmiti-lo às novas gerações. Não seria exagero dizer que é dessa raiz que surge a escola, como agência especializada na transmissão de conhecimentos, naturalmente marcada pelo modo de produção em que surge e daqueles através dos quais se desenvolveu (p. 36-37).

A escola moderna, como mencionado acima, resulta de um duplo movimento. Do ponto de vista da burguesia, a escola expressa, no plano educativo, a igualdade em oposição à desigualdade fundante do Antigo Regime. Do ponto de vista da classe operária, resulta da luta dos trabalhadores para impor uma efetiva igualdade no acesso ao conhecimento de forma a superar o caráter puramente formal da democracia burguesa (p.37).

A luta pela educação pública, gratuita e de qualidade tem seu marco instaurado nas políticas educacionais do modo de produção capitalista que, para garantir a sua própria existência, necessita de mão-de-obra qualificada para produzir suas mercadorias. O capitalismo padece neste quesito de uma grande contradição: ao mesmo tempo que não é possível negar educação às massas, pois são os trabalhadores que produzem a riqueza de uma nação, não pode dispor aos trabalhadores uma educação emancipatória, que os faça enxergar a exploração a que são submetidos diariamente, mas uma educação que mantenha as relações capitalistas de produção em perfeito funcionamento. Sobre isso, Saviani (2003) nos esclarece que

[...] a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante. No entanto, os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir e, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Desse modo, a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada. (p.137)

Esta contradição se expressa na disputa por concepções de educação que direcionem ou para o avanço da própria humanidade ou para sua estagnação. Não há rota alternativa. É nesse sentido que precisamos considerar o movimento da história e suas contradições para sabermos exatamente qual direção tomar.

2.2. AS CONTRADIÇÕES DA LUTA DE CLASSES NO BRASIL

Para seguirmos um caminho que nos permita explicar com clareza a relação entre trabalho e educação e as disputas antagônicas entre projetos de sociedade e de educação expressos nesta relação, do ponto de vista da luta histórica dos trabalhadores por seus direitos, apresentaremos a seguir, de maneira sintética, o percurso histórico e político desenvolvido no Brasil nos últimos anos. Não é a nossa intenção apresentar aqui um tratado histórico, mas sim tomar a categoria *história* como ponto de partida para desenvolvimento dos nossos estudos. É partindo da realidade concreta num movimento *a la contra* (ENGUITA, 1993) que pretendemos desvelar as contradições entre trabalho e educação.

Didaticamente dividiremos este percurso em dois períodos: o primeiro, uma síntese do período progressista no âmbito dos direitos democráticos anterior ao processo de golpe consumado em 2016, que engloba os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) nos últimos treze anos. Chamaremos este período de *Primeiro ato*. Já no segundo discorreremos sobre a situação política brasileira com a consumação do impeachment⁵ da presidente Dilma Rousseff em 2015, destacando suas consequências expressas principalmente na retirada de direitos históricos dos trabalhadores, como é a educação. Chamaremos este momento de *Segundo ato*.

Aqui é necessário destacar que houve e há disputa de projetos em ambos os momentos. Esta disputa funciona como um pêndulo, onde no *Primeiro ato* o ápice está na direção das forças progressistas, garantindo a manutenção e a garantia de mais direitos, não sem limites no campo político-ideológico e não sem a resistência dos trabalhadores, enquanto que no *Segundo ato* o ápice pendula na direção do ataque de direitos, da democracia e da criminalização de qualquer luta política que se pôs contra o golpe, recorrendo claramente aos

⁵ Aqui tomamos como consumação do impeachment o período ao qual o governo passa a ser gerido pelo Michel Temer, em maio de 2015. Vale lembrar que o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff teve início muito antes da sua consumação, sob a tese de que a presidente houvesse cumprido crime de responsabilidade fiscal durante o seu primeiro mandato, as chamadas pedaladas fiscais. A condição de acirramento da luta de classes em todo mundo gerou consequências no Brasil, construindo um terreno fértil para um golpe de caráter político-jurídico, agindo a partir das instituições políticas herdadas da ditadura (Senado, STF, Câmara) e de um suposto combate à corrupção a partir da Operação Lava Jato, comandada pelo juiz Sérgio Moro. Este golpe foi também alimentado pela política de alianças ou coalisão feita pelos últimos dois governos com a direita brasileira anos, o que colocou o governo Dilma na condição de mediadora entre interesses dos trabalhadores e do capital internacional. Os “aliados” do governo Dilma (leia-se Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) do então vice-presidente e agora atual presidente não eleito do Brasil, Michel Temer; Partido da Social Democracia Brasileiro (PSDB); Partido Democratas (DEM), resultado do antigo Partido da Frente Liberal (PFL) e sua base aliada nas instituições políticas brasileiras) não se conformaram com os direitos conquistados pelos trabalhadores nos últimos anos e com a derrota nas eleições de 2014, polarizada entre partidos e movimentos progressistas (como o PT, MST e UNE) e liberais (PSDB e seus aliados), tendo sido o PT eleito democraticamente pelos brasileiros, e abriram uma ofensiva contra o partido, os movimentos sociais e os direitos democráticos historicamente conquistados nestes últimos anos, abrindo o caminho para o ataque à democracia e ao mandato popular eleito democraticamente.

instrumentos coercitivos do Estado (Polícia Militar, Polícia Federal, Forças Armadas) e de suas instituições burguesas (Superior Tribunal Federal, Congresso Nacional, Senado Federal e Câmara dos Deputados) para manutenção da ordem, também não sem a resistência dos trabalhadores. O que muda entre os atos é a correlação de forças (embate) e sua expressão política: no primeiro ato foi possível arrancar conquistas a partir da luta dos trabalhadores; no segundo ainda não foi possível sequer preservar as conquistas, mesmo com os trabalhadores em resistência.

2.2.1. Primeiro ato

Vivemos nos últimos quatorze anos (2002 – 2016) em nosso país uma ampliação e democratização do acesso à educação básica, tecnológica e superior nos governos federais administrados por Luiz Inácio “Lula” da Silva (2002 a 2012) e Dilma Vana Rousseff (2012 até março de 2016). De acordo com dados da Fundação Perseu Abramo⁶, neste período foi aprovado e sancionado o Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece como meta 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para educação ao longo de dez anos de sua vigência (2014-2024); foram reservados recursos do pré-sal para financiar a educação; foram criadas quatro novas universidades federais: Universidade Federal do Cariri (UFCA), no Ceará; Universidade Federal do Sul Sudeste do Pará (Unifesspa), Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob) e a Universidade Federal do Sul da Bahia (Ufesba); foi sancionada a Lei nº 11.892/2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Tal ampliação não ocorreu sem disputa de projetos antagônicos de educação que expressam a disputa de projetos históricos distintos. De um lado, os setores privatistas presentes nas escolas e universidades públicas e privadas defendendo a educação para poucos e livre de posições ideológicas progressistas (o projeto de lei *Escola sem partido*⁷ é a

⁶ A Perseu Abramo é uma fundação instituída pelo Partido dos Trabalhadores (PT) em 5 de maio de 1996, com o objetivo de “[...]constituir um espaço, fora das instâncias partidárias, para desenvolvimento de atividades como as de reflexão política e ideológica, de promoção de debates, estudos e pesquisas, com a abrangência, a pluralidade de opiniões e a isenção de ideias pré-concebidas que, dificilmente, podem ser encontradas nos embates do dia-a-dia de um partido político”. Os dados estão dispostos neste link: <http://novo.fpabramo.org.br/content/historico-0>

⁷ O projeto de Lei federal *Escola sem partido* tem por objetivo alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, incluindo nesta o *Programa Escola sem partido*. Para esta proposta, a educação nacional deve passar a atender aos seguintes objetivos: “I - neutralidade política, ideológica e religiosa da Educação; II – pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; III – liberdade de aprender e de ensinar; IV – liberdade de consciência e de crença; V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como

expressão disto), alinhadas em sua essência com a posição das grandes agências imperialistas como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização das Ações Unidas (ONU). Do outro lado, setores progressistas, movimentos sociais e estudantis como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), a Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG) e partidos políticos; instituições científicas no campo da educação, da ciência e da tecnologia como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); professores e suas organizações sindicais como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Central Única dos Trabalhadores (CUT) na defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, sem mordaza e com direção política na perspectiva da transformação social. Neste primeiro período, a correlação de forças pendia para um rumo progressista, o que permitiu que os trabalhadores assegurassem com muita luta os direitos já conquistados.

Como a disputa de interesses de classe extrapola as relações eleitorais, esta se expressou na política de conciliação de classes construída pelos governos progressistas do PT em seus mandatos presidenciais. Tal política de conciliação de classes foi resultado do papel “mediador” entre interesses dos trabalhadores e do capital internacional cumpridos pelos governos de Lula e Dilma⁸.

parte mais fraca na relação de aprendizado; VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções” Além disso, aponta que “Art. 3º. O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero” Aos professores em sua atuação em sala de aula caberão as seguintes questões em seu Art. 4º: “II - O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; IV - Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria”. Para nós, tal projeto ingere sobre a autonomia na educação escolar, e atribui ao professor o papel de agente neutro, o que é impossível. Politicamente, este projeto de Lei ficou conhecido como *Lei da mordaza*. Para mais informações, acessar: <http://www.programaescolasempartido.org/pl-federal/>

⁸ A política de conciliação de classes foi o pano de fundo das últimas eleições presidenciais ocorridas em 2014, polarizada em uma ala progressista (composta por partidos como o PT, PC do B, e movimentos sindicais e sociais brasileiros) e uma ala liberal (composta pelo PSDB e seus aliados que ocupavam as cadeiras nas instituições políticas do país, além de contar com o apoio do capital internacional). Mesmo com a derrota da ala liberal nestas eleições, o governo Dilma optou em assumir a plataforma dos derrotados nas últimas eleições em 2014 (privatizações, ataque aos direitos trabalhistas, retirada de direitos em geral) incluindo, por exemplo, a inclusão em sua base governamental do Joaquim Levy, economista reconhecido pelo capital imperialista e ponto de apoio para o cumprimento da política de ameaça aos direitos dos trabalhadores.

Durante os governos petistas, muitos direitos foram assegurados, como o projeto Minha Casa, Minha Vida (que construía e distribuía casas para pessoas contempladas pelo projeto) e o processo de interiorização do Ensino Superior, Técnico e Tecnológico através da criação de Institutos Federais em todo o país. Mas neste período muitos direitos também foram ameaçados. Segundo dados de 2015 do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos (DIEESE) em documento intitulado Considerações sobre as Medidas Provisórias 664 e 665⁹, o Governo Federal anunciou e aprovou as Medidas Provisórias (MP) 664 e 665¹⁰ que estipulam uma série de alterações nas regras do Seguro-Desemprego, Abono Salarial, Seguro-Defeso, Pensão por Morte, Auxílio-Doença e Auxílio-Reclusão e devem causar impactos consideráveis sobre a vida de milhões de brasileiros, sobretudo os mais jovens. Segundo dados do próprio Instituto, estas são medidas que

[...] destoam da estratégia implementada pelo próprio Governo nos últimos anos, cuja finalidade era a melhoria da distribuição de renda e a redução das desigualdades sociais, além de contradizerem suas declarações manifestando o compromisso em não tocar nos direitos dos trabalhadores. (DIEESE, 2015, p. 2)

Tais medidas só serviram para duas coisas: ameaçar os direitos duramente conquistados nos últimos anos, e ampliar ainda mais o desejo dos derrotados em chegar ao poder.

Este período progressista iniciado nos anos de 2002 foi abruptamente interrompido por um golpe político-jurídico e parlamentar iniciado em março de 2015 e consumado em 2016, dando início ao *Segundo ato* na nossa exposição.

2.2.2. Segundo ato

Contando com a participação fundamental das instituições políticas herdadas da ditadura civil-militar (Congresso Nacional, STF) e com o movimento dos setores mais conservadores alimentados durante os últimos anos de mandato presidencial pela política de coalizão do PT, a presidência foi tomada de assalto e colocada nas mãos do golpista Michel Temer, do Partido Movimento Democrático do Brasil (PMDB), vice-presidente à época do governo legitimamente eleito em 2014.

⁹ Este documento está disponível através do link < <http://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2015/subsidiosConsideracoesMPs664665.pdf>>

¹⁰ A Medida Provisória (MP) 664 trata sobre o abono salarial e o seguro-desemprego. Já a MP 665 modifica regras dos benefícios de pensão por morte e auxílio-doença. Tais medidas foram aprovadas nas instituições e sancionadas pela presidente Dilma Rousseff (PT) e representam um grande retrocesso nos direitos dos trabalhadores.

Este golpe, caracterizado como golpe político-jurídico¹¹, reacendeu a fúria da burguesia nacional. Seguiu um movimento internacional do capitalismo em crise, com um novo ciclo a partir da crise financeira de 2008, buscando reconquistar os poderes perdidos nos últimos anos na América Latina (a exemplo dos golpes em Honduras em 2009 e no Paraguai em 2012; do ataque ao governo de Chaves e Maduro na Venezuela; da derrota na Argentina com a eleição de Maurício Macri; da eleição de Donald Trump nos Estados Unidos), alterando a correlação de forças na disputa de projetos, que passou a pender para a retirada de direitos historicamente conquistados.

Como contraponto a esta situação, os trabalhadores se mobilizaram em suas organizações, centrais sindicais e partidos políticos contra estas medidas, num grande movimento político em defesa da democracia e dos direitos como educação, saúde, seguridade social e leis trabalhistas violentamente atacados. Nas universidades, por exemplo, foram construídos Comitês contra o golpe e em defesa da democracia, a exemplo do Comitê UFBA¹², que unificou setores estudantil, de professores e trabalhadores administrativos da instituição.

De certo não podemos negar que as MP foram idealizadas e aprovadas no primeiro período, ainda sob o governo da presidenta Dilma Rousseff (portanto, ainda no *Primeiro ato*). O que mudou após o golpe foi a caracterização política do governo. No governo Dilma, a aprovação das MP foi um equívoco, porque foram de encontro às reivindicações depositadas pelos brasileiros em sua eleição. No governo Temer a aprovação de medidas como esta não é um equívoco, pois é parte estruturante de seu projeto político, cuja agitação dos trabalhadores contra este tipo de medida o impediria de ser o projeto vencedor nas urnas. A única

¹¹ Consideramos que o golpe ocorrido no Brasil pode ser caracterizado como um golpe político-jurídico, pois utilizou das instituições políticas antidemocráticas (Senado Federal, Câmara dos Deputados, Superior Tribunal Federal) e de um suposto combate à corrupção através da Operação Lava jato e do juiz Sérgio Moro para atacar os direitos democráticos brasileiros, um deles o de garantia da democracia eleitoral. Foi através do impeachment da presidente Dilma e do ataque à democracia que o projeto liberal chega à Presidência, consumando assim um projeto burguês através do ataque aos direitos democráticos conquistados pelos trabalhadores nos últimos 13 anos.

¹² O Comitê UFBA em defesa da democracia e contra o golpe foi criado em 2015 num movimento nacional de mobilização das Frentes Brasil Popular e Povo sem Medo via Comitês nas universidades, fábricas, escolas e bairros com o objetivo de somar os setores da universidade aos movimentos sociais, partidos políticos e entidades estudantis e sociais na luta em defesa da democracia expressa no respeito aos votos depositados na presidenta Dilma Rousseff nas eleições presidenciais de 2014 e contra o golpe orquestrado pelos derrotados nesta eleição (PMDB, PSDB, DEM e demais partidos aliados). Este comitê contou com a participação de entidades estudantis como Diretório Central dos Estudantes (DCE UFBA), Associação de Pós-graduandos (APG UFBA), Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG), e com a Associação de Professores Universitários da Bahia (APUB Sindicato), além da ASSUFBA Sindicato. Nacionalmente, contou com a participação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e partidos políticos (PT, PC do B, PSOL, etc.), dentre outras organizações políticas e sindicais. Foi um movimento nacional que construiu a luta contra o processo de impeachment e que hoje segue reforçando via Frentes, sindicatos e partidos a luta pelo *Fora Temer, Nenhum direito a menos!*

possibilidade de implementar um projeto como este (leia-se, de direita e encabeçado pelo Imperialismo) seria/foi através de um golpe político. Para o governo Temer, o projeto político anunciado e em execução neste é um verdadeiro pacote de maldades intitulado pelo próprio “presidente” como *Ponte para o futuro*. Neste inclui-se o ataque aos direitos previdenciários, redução do salário mínimo, corte de verbas na educação básica e superior, na ciência e tecnologia, nas artes e na cultura. Passamos, portanto, de uma condição de um governo progressista burguês para um (des) governo ilegítimo e politicamente alinhado com os interesses imperialistas.

Todo este cenário não ocorre sem resistência, sem disputa política por setores que querem retomar a democracia no país. Várias manifestações políticas voltaram a deslanchar. Ao todo, foram 1.072 ocupações, destes 995 escolas e institutos e 73 campi de universidades contra a Proposta de Emenda Constitucional 55 (antiga PEC 241) e a MP 746¹³. A primeira prevê corte de 20% dos gastos na educação por vinte anos. A segunda institui a Reforma do Ensino Médio aprovada no dia 8 de fevereiro de 2017¹⁴. É sobre os distintos projetos de educação que trataremos no próximo tópico.

2.3. O “NOVO ENSINO MÉDIO”, A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ACIRRAMENTO DAS CONTRADIÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

A Reforma do Ensino Médio, nominada de Novo Ensino Médio, agora Lei nº 13.415/2017¹⁵, altera a Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Este projeto foi submetido ao Senado como Medida Provisória (MP) nº746 de 22/09/16, para fins de rápida aprovação. Esta proposta tem por fim “[...] reformular o formato e o conteúdo pedagógico da etapa escolar do ensino médio” (CNTE, 2016)¹⁶.

¹³ Estes dados foram encontrados no sítio da Agência Brasil, veículo de imprensa da Empresa Brasileira de Comunicação (EBC) através do link <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>

¹⁴ Reforma do Ensino Médio é aprovada no Senado. Acessível através do link < <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/17729-reforma-do-ensino-medio-e-aprovada-no-senado.html>>

¹⁵ O texto final está disponível no Diário Oficial da União através deste link <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/02/2017&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=440> Uma análise crítica deste projeto foi realizada pela Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE) e está disponível através deste link http://www.cnte.org.br/images/stories/2016/ensino_medio_analise_CNTE.pdf

¹⁶ CNTE. Análise da Medida Provisória nº 746, que trata da reforma do ensino médio. Texto atualizado em 26/09/16, após a constatação de que o MEC manterá excluídas as disciplinas de artes, educação física, filosofia e

Esta Reforma apresenta como conteúdo a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia do currículo escolar, a obrigatoriedade do Inglês como língua estrangeira, o conteúdo escolar definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a carga horária mínima anual de oitocentas horas para o ensino fundamental e médio, distribuídas por duzentos dias letivos, e definida por itinerários formativos à livre escolha do estudante.

A BNCC, ainda em discussão e já na sua segunda versão¹⁷, tem por objetivo servir de “referência para a formulação e implementação de currículos para a Educação Básica por estados, Distrito Federal e municípios, e para a formulação dos Projetos Pedagógicos das escolas” (p. 44) e tem por diretriz o trabalho com “conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências” visando a “formação humana integral e à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” a partir de três grupos de competências gerais: as competências pessoais e sociais, as competências cognitivas e as competências comunicativas. Seus fundamentos pedagógicos são: (a) “compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global (dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica)” e (b) “compromisso com a educação integral, independentemente da duração da jornada escolar”.

É a BNCC que definirá o trabalho pedagógico, os direitos e objetivos de aprendizagem no Ensino Médio, em acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE). Ela divide os conhecimentos em cinco grandes áreas: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas, e Formação técnica e profissional, esta última, de livre escolha do estudante.

Ainda, a BNCC divide o percurso escolar em Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos iniciais e finais) e Ensino Médio. Neste último, tem como dimensões de formação: Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura (p.46). A educação física neste período é considerada como componente da área de conhecimento Linguagens, e orientada a ser trabalhada de maneira articulada com as áreas temáticas (por exemplo: Esportes para a vida ou Ginástica de

sociologia do currículo do ensino médio. 2016 Disponível em <http://www.cnte.org.br/images/stories/2016/ensino_medio_analise_CNTE.pdf>

¹⁷ Disponível a segunda versão do documento da BNCC, acessível através do link <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>

condicionamento), a fim de servir ao papel de reconhecimento e direcionamento profissional¹⁸.

Recorremos aos dados da realidade para explicar o papel a ser cumprido pela Reforma do Ensino Médio, que em conjunto com a BNCC assume o lugar de uma contrarreforma¹⁹ educacional. É uma contrarreforma pois não melhora a educação escolar, que já carece de grandes problemas (por exemplo, a quantidade de jovens que ainda estão fora do Ensino Médio). Esta “reforma”, ao contrário, retira componentes curriculares importantes da Educação Básica, como Sociologia e Filosofia, e coloca a educação física no campo das Linguagens, dissolvendo seus conteúdos de ensino; não considera o financiamento necessário para implementação de tal proposta que, somada a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 (que estabelece teto financeiro para os gastos com serviços públicos por 20 anos, incluídos aí financiamento para educação e saúde) sofre um duro corte e inviabiliza qualquer tentativa de alteração na educação brasileira.

Segundo o Observatório do PNE²⁰, de 2,8 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos que estão fora da escola, aproximadamente 1,7 milhão são jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o Ensino Médio (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2013). Estes dados estão distantes da expectativa do PNE para esta meta, que era de “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência do atual PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2013).

Já a meta do PNE para a educação profissional era de “triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2013). Ainda segundo os dados desta plataforma, em 2015 tivemos 1.787.229 matrículas na educação profissional técnica, distante do objetivo da meta 11, que era de alcançar em 2024 5.224.584

¹⁸ Aqui apenas levantamos alguns elementos que nos permitem analisar criticamente o papel que cumprem a Reforma do Ensino Médio e a BNCC no Ensino Médio. Mais elementos podem ser encontrados na segunda versão da proposta da BNCC, através do link <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>

¹⁹ Segundo Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis, o termo contrarreforma refere-se a “*con.trar.re.for.ma. sf. 1 Reforma que contraria outra e/ou tenta neutralizá-la*”. Politicamente, partimos desta referência para denominar a MP 746 como uma contrarreforma.

²⁰ O Observatório do PNE é uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e de suas respectivas estratégias, e oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes e que serão implementadas ao longo dos dez anos de vigência do Plano. É possível acessar in através do link <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/3-ensino-medio>

matrículas nesta modalidade. Já para novas matrículas nesta modalidade na Rede Pública, tivemos em 2014 6,1 % de novas matrículas, sendo que a meta para 2024 era de ampliar em 50 %.

Se considerarmos que o atual PNE considera como uma de suas metas a universalização do acesso à educação profissional, podemos concluir que este será um árduo trabalho, e que num contexto no qual a educação é violentamente atacada, talvez esta seja uma meta no campo das políticas públicas em educação das mais distantes. Em momento algum a Reforma do Ensino Médio e a BNCC consideram tais dados da realidade.

Com o avanço do capitalismo e com sua mundialização, a educação passa a servir como instrumento de preparação de um homem flexível numa sociedade da informação difundida à velocidade das tecnologias de ponta. A escola é o melhor local para perpetuação desta lógica, através do slogan da sociedade do conhecimento e da pedagogia das competências. Neste sentido, a escola tem de ser o local de prática, de experiências que promovam o desenvolvimento de habilidades e capacidades adaptativas à exploração capitalista, assim como apontado na BNCC e na Reforma do Ensino Médio.

Diante das necessidades postas pelo capital, inclusive com indicação da ONU, foram elaboradas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), como parte das novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. O documento elaborado em 2011 pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) defende uma concepção de educação e de escola que

[...] deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, **a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado. A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada, ou seja, priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida.** A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento (BRASIL, 2013, p. 152, destaque nosso)

Vemos aqui a defesa de uma educação “reinventada”, que “deve ser menos rígida”. Com a Reforma do Ensino Médio, ancorada na BNCC, o que podemos vislumbrar como

cenário é de uma “tragédia substituída por outra tragédia”²¹, assim como nos diz Freitas (2016).

Sobre a educação física, as novas Diretrizes são claras ao defender como desafio para o Ensino Médio

Do mesmo modo, assim como a dimensão emocional-afetiva foi, historicamente, tratada de modo periférico, a dimensão físico-corpórea também não tem merecido a atenção necessária. **Aceita, geralmente, como atributo de um terreno específico – o da Educação Física Escolar – raramente se têm disseminadas compreensões mais abrangentes que nos permitam entender que o[s] crescimento[s] intelectual e afetivo não se realizam sem um corpo, e que, enquanto uma das dimensões do humano, tem sua concepção demarcada histórico-culturalmente.** Desse modo, **ao educador é imprescindível tomar o educando nas suas múltiplas dimensões – intelectual, social, física e emocional – e situá-las no âmbito do contexto sócio-cultural em que educador e educando estão inseridos** (BRASIL, 2013, p. 167, com inclusões e destaques nossos)

É possível inferir, ainda que de maneira genérica e futurista, diante deste cenário de retrocessos, o rumo a ser tomado pela educação física: seguir servindo para “preparar” os corpos para uma maior exploração do capital. Diante de um cenário de acirramento da luta de classes, serão os trabalhadores que carregarão esta condição. Infelizmente a história da educação física é marcada pelo seu papel conservador da ordem, e só a partir de 1992 com teorias progressistas como a abordagem crítico-superadora, é que se faz resistência a esta condição, permitindo a ela assumir um importante papel na Educação Básica na perspectiva da transformação do trabalho pedagógico do professor de educação física. A função dada a educação física nas Diretrizes expressa esta contradição, ao atribuir ao professor a função de desenvolver as “múltiplas dimensões dos alunos” (p. 167).

Diferente do exposto nas normativas e o indicado nestas contrarreformas educacionais, consideramos que a educação física pode cumprir um importante papel na educação escolar, quando estiver à serviço da promoção do acesso à cultura corporal e do desenvolvimento psíquico de crianças e jovens.

Diante do Novo Ensino Médio, a educação física foi mantida como componente obrigatório nos três últimos anos da Educação Básica, mas ainda depende do desfecho dado a ela na BNCC, que em seu projeto inclui a educação física no campo das Linguagens, dissolvendo-a num conjunto de áreas alocadas neste campo (como as Artes e Língua Portuguesa).

²¹ Expressão utilizada por Luiz Carlos de Freitas em seu texto *Ensino Médio: tragédia que substitui “tragédia”*, disponível em < <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/22/ensino-medio-tragedia-que-substitui-tragedia/>>

Tal proposta, se aprovada, terá rebatimentos (a) no *campo cultural*, pois limita os filhos da classe trabalhadora de acessarem o que há de mais elaborado na cultura corporal (no esporte, na dança, na ginástica, na luta); (b) no *campo político*, pois mantém intactas as relações capitalistas de produção e de existência humana, e (c) no *campo educacional*, pois ao não cumprir o papel de desenvolver psicologicamente os trabalhadores, condena-os a permanecerem no lugar de explorados, com o seu desenvolvimento psíquico fragilizado desde a idade escolar.

Os jovens são pressionados para a escolha de uma profissão sem garantia pela escola dos meios para esta decisão. A Reforma do Ensino Médio, quando aponta que uma parte do itinerário educacional ficará à escolha do estudante, deixa-os na condição aparente de liberdade, mas que na essência os aprisiona à condição de explorados, pois após os anos finais da Educação Básica, serão os jovens trabalhadores que entrarão para o mercado de trabalho subjugados à exploração vil do capital.

Saviani, em reportagem publicada na Folha do Sul²², afirma que “Não podemos transferir para os adolescentes uma decisão tão importante. O que está acontecendo é que estamos induzindo os jovens das camadas trabalhadoras ao profissionalismo precoce, enquanto o jovem de elite vai para o Ensino Superior”.

Na mesma direção, Frigotto (2016)²³ indica que,

A reforma de ensino médio proposta pelo bloco de poder que tomou o Estado brasileiro por um processo golpista, jurídico, parlamentar e midiático, **liquida a dura conquista do ensino médio como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos**, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública. Uma agressão frontal à constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes da Educação Nacional que garantem a universalidade do ensino médio como etapa final de educação básica (s/p, destaque nosso).

Já para Freitas (2016)²⁴, esta reforma

Bem na linha do que fizeram os reformadores em São Paulo, alinha-se o conteúdo do ensino médio ao formato dos exames, no caso o ENEM (que também será realinhado com o conteúdo em seguida). São criadas tantas áreas de ensino na escola, quanto áreas existentes hoje no ENEM: linguagens, matemática, ciências humanas e ciências naturais. **Na base, está a concepção de que a elevação de**

²² A reforma da educação pela perspectiva de Dermeval Saviani. Folha do Sul, ano 7, n. 2071. É possível acessar a reportagem através do link <http://www.jornalfolhadosal.com.br/noticia/2016/10/06/a-reforma-da-educacao-pela-perspectiva-de-dermeval-saviani>

²³ FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. Disponível em < <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>

²⁴ FREITAS, Luiz Carlos de. Ensino Médio: tragédia que substitui “tragédia”. Disponível em < <http://avaliacaoeducacional.com/2016/09/22/ensino-medio-tragedia-que-substitui-tragedia/>>

médias de desempenho em testes significa boa educação. A medida levará a amplificar a conversão das escolas de ensino médio em centros de preparação para o ENEM (ou algo que o substitua), destinados a produzir uma melhora em índices (s/p, destaque nosso).

Considerando estas questões, é crucial defendermos neste momento uma educação pública, com qualidade, tendo o saber sistematizado como conteúdo da atividade de ensino, carregando em si o trabalho como princípio educativo (SAVIANI, 2013) e o projeto histórico socialista como horizonte teleológico. Sem este aporte teórico, político, ideológico, ficamos submetidos a um modo de produção que vai na contramão desta direção, modo este que explora com maior força a juventude recém-egressa da educação básica, principalmente no setor comercial.

A batalha de todos os educadores comprometidos com a transformação social rumo ao socialismo deve ser de garantir uma sólida formação na educação escolar, que permita à juventude reivindicar nas ruas, nos sindicatos, nos partidos, nas organizações sociais e estudantis e na sociedade os seus direitos. Isso não se faz sem unidade, sem organização e sem enfrentamento. Isso não se faz sem desenvolver a personalidade e a concepção de mundo dos nossos jovens, dispendo para eles as ferramentas necessárias para enxergar e transformar a realidade.

Neste sentido, Saviani (2016)²⁵ apresenta quais são as tarefas no campo educacional diante dos retrocessos pós-golpe no Brasil:

A atual conjuntura se constitui, pois, num momento grave que estamos vivendo no qual o tema dos desafios educacionais da democracia pode ser considerado como uma rua de mão dupla. Ou seja, **a educação é desafiada duplamente: por um lado, cabe-lhe resistir, exercendo o direito de desobediência civil, às iniciativas de seu próprio abastardamento por parte de um governo que se instaurou por meio da quebra do Estado Democrático de Direito.** Por outro lado, **cumprir lutar para assegurar às novas gerações uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real** (s/p, destaques nossos)

A ciência precisa dar suporte à luta econômica e política, e deve ser alimentada desde a educação básica a partir do desenvolvimento psíquico dos adolescentes. Para isso, precisamos

²⁵ SAVIANI, Dermeval. Democracia e Educação no Brasil: os desafios do momento atual. O desafio da educação em meio a uma ruptura democrática é o enfrentamento da própria contradição entre liberdade, acesso pleno a tudo que é público e desmonte de direitos adquiridos. A passividade ou capacidade de luta do pedagogo será determinante para garantir que o processo educacional seja questionador e libertário. Publicado originalmente em <http://www.vermelho.org.br/noticia/287133-1> Disponível em <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/10/democracia-e-educac3a7c3a3o.pdf>>

lutar por um ensino médio na *perspectiva politécnica*²⁶, que garanta o acesso pleno ao que há de mais avançado na ciência, na tecnologia. Neste sentido, o trabalho pedagógico do professor precisa ter método; a escola precisa ter condições objetivas; os professores precisam ser valorizados, ter garantido o pagamento do Piso Salarial, por exemplo; a educação física precisa assumir o seu lugar de promotora do desenvolvimento do pensamento teórico através do pleno acesso à cultura corporal, sendo disciplina obrigatória no Ensino Médio, e não parte de uma área. É preciso, sobremaneira, dar à educação física o lugar de promotora do máximo desenvolvimento humano na escola, o que implica acessar os conhecimentos científicos, não cotidianos.

Acerta a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) ao convocar sua categoria em seu 33º Congresso para uma greve geral na educação no dia 15 de março de 2017 contra a reforma da previdência e pelo cumprimento da Lei do Piso Nacional Salarial, pois dispõe-se como ferramenta de luta por melhores condições de trabalho aos professores, influenciando em grande medida na melhoria do seu trabalho pedagógico. Acerta o Fórum Nacional de Educação (FNE) quando emite nota pedindo a retirada da Medida Provisória²⁷ por não reconhecê-la como uma reforma progressista. Acertam os trabalhadores, jovens e toda a sociedade que seguem firmes na luta contra os ataques do governo ilegítimo do Michel Temer, lutando pelos seus direitos, um deles a educação. Sem a garantia de uma educação transformadora, seremos condenados ao lugar dos explorados. Nesta linha, cumpre reconhecer a contribuição oriunda da Pedagogia Histórico-crítica, enquanto teoria educacional, da Psicologia Histórico-cultural enquanto aporte teórico acerca do desenvolvimento humano, e da abordagem crítico-superadora enquanto proposição para o ensino da cultura corporal alinhada com as explicações, fundamentadas no marxismo, que buscam disputar a escola enquanto espaço para socialização do conhecimento científico, condição para o desenvolvimento humano. Assumimos, pois, nosso lugar entre aqueles que lutam contra esta condição, colaborando teoricamente com os estudos que perspectivam o máximo desenvolvimento do homem, algo impossível de acontecer sem a contribuição da cultura corporal questão que trataremos no próximo Capítulo.

²⁶ Para Saviani (2003) “[...] A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. (p.136). Trataremos mais sobre esta questão no Capítulo 2 desta dissertação.

²⁷ A nota do Fórum Nacional de Educação pode ser acessada na íntegra através do link <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pf/subportais/institucional/set-2016/nota-fne.pdf>

3. O LUGAR DA CULTURA CORPORAL NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO

Neste Capítulo daremos prosseguimento ao desenvolvimento da dissertação tendo por objetivo desvelar o papel da cultura corporal na contradição homem *versus* trabalho a partir da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica. Nossa intenção é edificar as bases teóricas que nos permitam responder à pergunta desta investigação: *quais são os fundamentos pedagógicos e psicológicos necessários para a superação dos pseudoconceitos tal como desenvolvido pela abordagem crítico-superadora?*

Neste sentido, pretendemos desenvolver o seguinte percurso teórico: 1) concepções de homem e de desenvolvimento; 2) concepção de educação e formação; 3) adolescência e formação de conceitos; 4) a cultura corporal e os conteúdos de ensino da educação física, e 5) o trato com o conhecimento e os ciclos de escolarização.

3.1. CONCEPÇÕES DE HOMEM E DE DESENVOLVIMENTO

[...] o primeiro pressuposto de toda existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. **O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.** (MARX, ENGELS, 2007, p.33, destaque nosso)

O que somos enquanto humanos e tudo que produzimos é resultado da relação dialética entre homem e natureza, uma relação determinada pela *atividade* vital humana, o *trabalho*. Não abordamos esta categoria na sua forma assumida enquanto atividade submetida à exploração capitalista a partir da expropriação da força de trabalho, mas em seu sentido ontológico, como *atividade criadora e promotora do desenvolvimento humano*. Assim, partimos do que nos diz Engels (1876):

O trabalho é a fonte de toda a riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riquezas. O trabalho, porém, é muitíssimo mais que isto. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmam que o trabalho criou o próprio homem. (s/p)

Portanto, é a partir das relações históricas entre o homem e a natureza (o que inclui a relação entre os próprios homens, já que este é parte da natureza) mediadas pelo trabalho que a humanidade se constitui, tendo as condições sócio-históricas primazia em relação às

condições biológicas (LEONTIEV, 1977). Ao defender o *caráter sócio-histórico do desenvolvimento humano*, Leontiev²⁸ demarca uma posição diante de teorias de base biologicista, que preconizam o desenvolvimento biológico em detrimento ou secundarização do caráter sócio-histórico.

O homem não nasce provido de todas as aquisições históricas da humanidade. As aquisições resultantes do desenvolvimento das gerações humanas não estão incarnadas nele nem nas suas disposições naturais, mas encontram-se no mundo que o rodeia, como nas grandes obras da cultura humana. Só após todo um processo de apropriação destas aquisições, processo que se desenvolve no decurso da própria vida, é que o homem adquire verdadeiramente propriedades e aptidões humanas (LEONTIEV, 1977, p. 73)

Tomamos o homem, tal como defende Leontiev, como um *ser social* que se humaniza em decorrência da vida em sociedade e da apropriação da cultura (LEONTIEV, 1977, p. 47). O percurso trilhado por este autor demonstra que a chegada ao patamar de humanização decorre da superação da fusão necessidade-objeto (*salto ontológico*) própria do processo de hominização. Diferente dos animais que agem em decorrência de suas necessidades imediatas de sobrevivência, os homens produzem para si e para as próximas gerações, o que confirma o caráter teleológico de suas ações. Tal condição não ocorre de maneira espontânea. Depende das *necessidades* postas em seu percurso, e que determinam historicamente o modo de vida dos homens.

O acúmulo da produção histórica é chamado por Leontiev de *cultura*, que corresponde a produção humana de natureza material e espiritual cristalizada em objetos e conhecimentos edificados pelo próprio homem. Podemos afirmar que nos tornamos humanos ao passo que internalizamos a cultura historicamente construída pelos nossos antecedentes.

Cada geração entra, portanto, para a vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes, assimilando estas riquezas, participando no trabalho, na produção e nas diversas normas da atividade social, e desenvolvendo assim aptidões especificamente humanas que estão cristalizadas nesse mundo. (LEONTIEV, 1977, p.52)

Nesse sentido, partimos de uma *concepção de homem enquanto ser social* (LEONTIEV, 1970) *natural universal* (MÁRKUS, 2015), ser que “(...) é potencialmente capaz de transformar qualquer objeto da natureza em matéria de suas carências e atividade” (p. 44). Tal condição o permite adaptar a natureza às suas necessidades, transformando-a e ao mesmo tempo se transformando enquanto gênero humano.

²⁸ LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: ADAM, Y. et al. Desporto e desenvolvimento humano. Lisboa: Seara Nova, 1977 (Coleção Educação e Ensino)

Mas ao homem não basta a produção da cultura por e para si só. É preciso transmiti-la às futuras gerações. Se não fosse assim, teríamos de produzir continuamente todas as ferramentas sem acumular suas funções já executadas, o que acabaria com a noção histórica de humanidade.

Para Vigotski (1998), todas as funções no desenvolvimento humano aparecem em dois momentos: o primeiro de maneira *interpsíquica*, a partir das relações entre os homens, e o segundo de maneira *intrapíquica*, a partir das relações internas do homem (p. 75). Este processo é resultado de um longo processo, que tem como condicionante a *internalização dos signos* construídos histórica e socialmente pelos próprios homens, deixados como legado do desenvolvimento das gerações anteriores.

Ao nascermos, tendo dispostos a nós, como resultado da transmissão do conhecimento, as condições biológicas para o nosso desenvolvimento psíquico, nossas funções psíquicas elementares, é possível, a partir da operação com *signos* sobre as imagens mentais, avançarmos enquanto gênero humano rumo ao autodomínio da conduta. Vamos, portanto, nos apropriando destas ferramentas a partir da transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos, a fim de seguirmos nos humanizando.

Denota-se ao *signo* a função de ferramenta ou instrumento psíquico, que cumpre o papel de *mediar* as atividades humanas. Para uma melhor compreensão, podemos comparar o signo a uma ferramenta física como o martelo, que utilizamos para prender um quadro na parede ao pregar um prego nela, por exemplo. Ao signo atribui-se o papel de mediador entre a ação humana e o que se quer realizar, configurando-o como ferramenta psíquica. A mediação é “[...] interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento” (MARTINS, 2011, p. 350).

O *signo* opera, então, como um estímulo de segunda ordem, como estímulo cultural, retroagindo sobre as funções psíquicas e transformando suas expressões espontâneas em volitivas. Por essa via, o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e apto a se libertar tanto de determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação (p. 349)

Ao passo que o homem avança da condição de homínídeo para a de humanoide (*salto ontológico*), tendo disposto a si as ferramentas psíquicas promotoras de desenvolvimento na perspectiva de sua humanização, ele desenvolve suas *funções psíquicas*, estruturas psíquicas humanas (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento) que se desenvolvem de forma sistêmica a partir da apropriação dos signos (MARTINS, 2013, p. 64). Sob o lastro dos estudos de Vigotski (1988) e Elkonin

(1987), a Psicologia histórico-cultural defende que o desenvolvimento humano preconiza a passagem do caráter elementar ao superior das funções psíquicas (MARTINS, 2013).

Com e a partir das funções psíquicas, ele *percebe* a realidade que o cerca, produto de sua ação, o que gera em si *sensações* (de medo ao prever uma condição que ameace a sua existência, por exemplo) que denotarão a sua *atenção* para determinadas circunstâncias, que ao se repetirem, exigem que o homem as *memorize* (onde e que horas comer, o que fazer para conseguir alimento, qual ferramenta é mais apropriada para cada função, por exemplo).

Como o homem não vive isoladamente, precisa elaborar os meios para se comunicar, desenvolvendo assim a *linguagem*, um sistema de signos que contém a palavra como signo dos signos, de tal forma que o permita dizer o que *pensa* diante da necessidade de se comunicar com o outro a partir da organização psíquica da imagem da realidade objetiva. Ao passo que esta relação se estreita, e que o homem segue se apropriando da realidade, este passa a internalizar e dar sentidos e significados aos elementos externos, formando o *pensamento*, inicialmente sincrético, caótico, e que através da apropriação dos signos a partir da educação escolar, pode chegar a condição de pensamento conceitual ou teórico (processo de generalização da imagem real no pensamento). Tais pensamentos permitem desenvolver processos afetivos - *sentimentos* e *emoções*, que dependem de como nos apropriamos da realidade, como a idealizamos e dos sentidos e significados atribuídos por nós a cada imagem concreta idealizada em nosso pensamento.

Todo esse processo não ocorre de forma sequencial (uma função precisa se desenvolver para que outra se desenvolva), mas sim de maneira *sistêmica*, de forma que o desenvolvimento de uma função interfere psiquicamente no desenvolvimento das demais (MARTINS, 2013, p.53)

Tendo o cérebro altamente desenvolvido, resultado do desenvolvimento ontogenético (de primeira natureza), e o funcionamento sistêmico das funções psíquicas, o homem possui as ferramentas necessárias para desenvolver-se. O que direciona esse processo é exatamente a atividade educativa desenvolvida sob o lastro do acervo cultural. Costuma-se dizer que quanto mais nos apropriamos da realidade concreta, mas idealizamos sobre ela, e mais ampliado se torna o nosso acervo cultural, que neste passo, passa a ser rico em determinações.

É na escola que a apropriação da cultura, a partir do conhecimento científico (saber sistematizado), promove o desenvolvimento humano. A escola é o espaço institucional para tal atividade (MARTINS, 2013). Tal assertiva não significa que não educamos fora da escola,

mas sim que é a partir da atividade de ensino diretiva e da apropriação dos conhecimentos mais elaborados que o pensamento se desenvolve na direção do desenvolvimento do psiquismo.

Somos educados em casa, através da família. Somos educados pelos valores sociais apresentados a nós no nosso percurso de desenvolvimento. Todos esses conhecimentos, oriundos do senso comum, permeiam a nossa existência. Mas o conhecimento de senso comum tem um limite: não nos permite estabelecer as relações e generalizações necessárias para pensar a humanidade tal qual ela é, e não como ela aparenta ser. É, portanto, na contramão da apreensão aparente da realidade que a educação escolar deve seguir. Para tanto, o saber escolar organizado e sistematizado cumpre a função de promotor do desenvolvimento psíquico. É o conhecimento científico que permite chegarmos ao patamar das generalizações (SAVIANI, 2013).

É por isso, portanto, que ao pensarmos o desenvolvimento humano, não é possível descolá-lo dos processos educativos. São os últimos que determinam os primeiros. É a aprendizagem que promove o desenvolvimento psíquico, e esta depende de processos de ensino que auxiliem na promoção do desenvolvimento da humanidade na perspectiva emancipatória.

Ao tratarmos da relação entre Psicologia (desenvolvimento psíquico) e Pedagogia (processos educativos), concordamos com Martins (2013, p. 270) em não ser possível dissociar *forma e conteúdo*, defendendo, portanto, a *unidade dialética* entre a Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Histórico-cultural ao se discutir a relação entre ensino e aprendizagem e o papel da educação na formação do pensamento teórico. Tal afirmação resulta na seguinte constatação: para tratar do saber científico tendo como fim o desenvolvimento das funções psíquicas superiores rumo ao autodomínio da conduta, reconhece-se como necessário a abordagem de questões referentes ao desenvolvimento psíquico. Portanto, coloca-se como necessário conhecer passo a passo como ocorre este processo. Nesse sentido, recorreremos à periodização histórico-crítica do desenvolvimento (MARTINS et al, 2016) a fim de compreendermos como ocorre o processo de apreensão da realidade concreta rumo ao pensamento teórico.

Seguiremos esta discussão abordando a concepção de educação a partir da Pedagogia histórico-crítica, a fim de trilhar os rumos do debate sobre os fundamentos pedagógicos e

psicológicos necessários ao desenvolvimento do pensamento teórico no período da adolescência.

3.2. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE FORMAÇÃO

Iniciamos a discussão afirmando que o homem não nasce homem, mas se humaniza a partir da apropriação da cultura. Como parte da cultura, a educação é fruto desta relação e da necessidade dos homens de transmitir os conhecimentos já existentes para as gerações descendentes. Para Saviani (2007, p. 154), “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”.

Ainda segundo Saviani (2007), para manter-se vivo, produzir e reproduzir a sua existência, o homem necessitou desenvolver formas de se apropriar da realidade e de transformá-la, atribuindo a atividade humana um caráter educativo. Diante disso, tornou-se necessário ao homem desenvolver formas que o permitissem exercer tal ação intencional sobre a natureza.

Não é objeto desta dissertação tratar da origem da educação, mas resgatar os elementos históricos nos permite compreender a existência, a função da escola e suas contradições nos modos de produção da vida baseados na propriedade privada dos meios de produção. Sem esta abordagem, corremos o risco de tratar a escola como algo dado e não passível de transformação²⁹.

À educação coube, historicamente, a tarefa de transmissão da cultura, aqui exposta no sentido filosófico já apresentado por nós a partir de Leontiev³⁰. A escola é oriunda do processo de divisão social do trabalho (trabalho manual e trabalho intelectual) e do descolamento entre trabalho e educação, resultado do desenvolvimento da produção e da apropriação privada da terra. A escola institucionalizada torna-se o espaço próprio para educar os filhos dos donos dos meios de produção que deixam de produzir para apenas se apropriar da produção, a fim de seguirem como proprietários, e também para educar os filhos dos trabalhadores que seguem produzindo a existência humana, mantendo-os na condição de

²⁹ Para mais informações, buscar o texto de SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológico-históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

³⁰ Em LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: ADAM, Y et al. Desporto e desenvolvimento humano. Lisboa: Seara Nova, 1977. p. 47-73.

trabalhadores. Esta escola reproduz, portanto, os interesses postos em cada modo de vida, interesses estes que são distintos entre as classes trabalhadora e burguesa (SAVIANI, 2007).

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (p. 155)

Saviani (2007) segue afirmando que

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

O processo de apropriação e objetivação da cultura, ou seja, de formação da segunda natureza (SAVIANI, 2013), não ocorre de maneira espontânea e da mesma forma para classes distintas, mas sim construído a partir do desenvolvimento dos vários modos de produção da vida. Este processo ocorre a partir da apropriação da cultura historicamente desenvolvida, ação realizada através da atividade de ensino e de estudo (esta última direcionada pela primeira) ou seja, direta e intencionalmente.

Nesse sentido, e seguindo em acordo com as reflexões de Saviani (2013, p. 13), é possível caracterizar a natureza da educação como *trabalho não material*. A produção da existência humana através do trabalho implica objetivação das ideias na produção de bens materiais (livros, por exemplo).

A educação, como ação intencional e planejada, é produzida historicamente pelos homens, o que dialeticamente produz o próprio homem. Tratamos aqui da especificidade da educação, o *trabalho educativo* que, para Saviani (2013, p. 13) “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

É nesta direção que podemos tomar como objeto da educação (a) a identificação dos elementos culturais necessários ao desenvolvimento humano e que precisam ser assimilados através do trabalho educativo, ou seja, o *clássico*, e (b) as formas mais adequadas para atingir o objetivo do trabalho educativo, ou seja, seus conteúdos, meios, procedimentos (SAVIANI, 2013, p. 13).

A educação assume a tarefa de fazer girar a roda da história para frente, transmitindo aos homens um arsenal de conhecimentos já existentes, tornando parte de nós o que é produzido coletivamente (SAVIANI, 2013), dispondo a estes as condições necessárias para o pleno desenvolvimento humano na perspectiva omnilateral (MANACORDA, 2007).

Para tanto, à escola será atribuído o papel de “[...] instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2013, p. 14)

Veja bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

Não é, portanto, qualquer conhecimento que permite tal condição. Saviani (2013, p. 13) aponta a necessidade de distinção, no que diz respeito ao trabalho educativo, portanto a escola, entre o *conhecimento cotidiano* e o *conhecimento científico*, o primeiro de ordem secundária enquanto que o segundo é de ordem primária. Ele remonta aqui a noção de *clássico*, aquele conhecimento que sobrevive ao tempo e que responde às necessidades humanas postas num dado momento histórico. Nesta direção, “[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado” (p. 17).

Nunca é demais registrar que a defesa do clássico como conhecimento primeiro do ato educativo não significa a negação do conhecimento cotidiano. Ao contrário desta afirmativa, a defesa do conhecimento clássico guarda em si a relação feita por Marx ao afirmar que “a anatomia humana é a chave da anatomia do macaco” (2013), isto é, é o mais elaborado, por ser saturado de determinações, que explica o menos elaborado. Ou seja, o primeiro guarda em si as explicações do segundo.

Ainda sobre a defesa do conhecimento clássico na escola, Duarte (2016) nos ajuda a compreender mais claramente esta questão ao afirmar que

Esta pedagogia [a Pedagogia histórico-crítica] entende que os conteúdos escolares devem ser organizados como uma resposta à pergunta “o que é realidade?” A realidade existe, ela é cognoscível, explicável e transformável pela ação humana (p. 6, inclusão nossa)

Não tratamos na escola (ou pelo menos não é esta a defesa feita pela Pedagogia histórico-crítica) de qualquer conhecimento. Educamos e somos educados na realidade de uma sociedade que preconiza a apropriação privada em detrimento da socialização dos meios de produção. E aqui reforçamos a questão da apropriação, pois é através desta que os homens se constituem enquanto gênero humano.

Na sociedade capitalista, entretanto, a apropriação se dá de maneira privada. O capital não socializa livremente o que produz. O capital concentra o que produz na mão dos que detêm o poder político, econômico e ideológico das nações, e para isso se apropria da única coisa que é de posse do trabalhador, a sua força de trabalho.

Aqui não significa condenar a categoria apropriação à condição negativa e antirrevolucionária. Abro parênteses para um debate que pode nos ajudar a compreender a categoria apropriação na perspectiva dialética. Recentemente acompanhamos uma importante discussão sobre apropriação cultural por parte do movimento negro com relação ao uso de turbantes por “pessoas brancas”³¹. Se analisarmos a realidade a partir da lógica formal, chegaremos à conclusão que muitos defensores da não apropriação cultural chegaram: não devemos nos apropriar da cultura, no caso especificamente abordado, da cultura negra, utilizando de seus símbolos (a exemplo do turbante).

Precisamos, para superar por incorporação tal questão, ir além da aparência do fenômeno e nos perguntar: como a humanidade chegou à condição atual na ciência, na arte, na filosofia, na política, senão se apropriando da cultura historicamente construída pelos homens? A condição de apropriação perpassa e define a história da humanidade tal como ela é e, portanto, compõe o arsenal histórico da humanidade, e nos tornou o que somos hoje. Por exemplo, temos a nanotecnologia em pleno desenvolvimento e à serviço das nossas necessidades de comunicação via redes sociais graças à apropriação das ferramentas e tecnologias elaboradas historicamente. A grande questão a ser posta em reflexão é que no capital a apropriação pode ser utilizada tanto para o avanço da humanidade quanto para o seu retrocesso, majoritariamente para o último em detrimento do primeiro.

A questão a ser problematizada a partir da lógica dialética, que é gerada por este debate e que é passível de generalização, é a seguinte: na sociedade capitalista, a apropriação cultural serve, hegemonicamente, para sustentar a mercadorização da cultura. O capital tem como um de seus pilares a mercadorização dos meios de produção, incluindo o próprio homem. O problema, portanto, não está na apropriação cultural, mas sim, na sua lógica capitalista, que transforma tudo, inclusive o próprio homem, em *mercadoria*. Sim, devemos e precisamos nos apropriar da cultura para nos tornarmos homens e mulheres pertencentes ao gênero humano. O que precisamos combater, e aqui a escola tem papel fundamental, é a mercadorização da

³¹ Utilizamos a expressão aspeada para preservar a forma apresentada no debate. Mais sobre o debate, ver em: CARTA CAPITAL. *O uso de turbantes por pessoas brancas é apropriação cultural?* Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/turbantes-e-apropriacao-cultural>> Acesso em 07/03/2017

cultura, e na especificidade do debate sobre apropriação cultural e uso de símbolos, o racismo que está imbricado nesta mercadorização.

Tal conclusão só pode nos levar a um caminho: combater a mercadorização da cultura e o racismo é combater pela derrubada do modo de produção capitalista. Fazemos isso nos partidos políticos, nos movimentos sociais (e aqui inclui-se o movimento negro, de mulheres, de juventude, etc.), mas principalmente na escola, pois se acordamos que o fim da educação escolar é desenvolver omnilateralmente a humanidade a fim de conceber uma concepção de mundo e personalidade que sigam transformando a realidade rumo à socialização dos meios de produção e da própria vida, o que está diretamente ligado a apropriação do saber sistematizado que alcançaremos tal condição, e não negando-o.

Neste sentido, mais uma vez Duarte (2016) nos ajuda a compreender a questão quando afirma que

A educação, em todas as suas formas e particularmente na forma escolar, precisa caracterizar-se como uma luta pelo desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos. As concepções de mundo atualmente hegemônicas estão aprisionadas aos limites da visão capitalista, seja na vertente de um liberalismo relativamente progressista, seja na vertente mais assumidamente reacionária. **A educação, se comprometida com a perspectiva de superação da sociedade capitalista, precisa lutar para a difusão, às novas gerações, dos conhecimentos mais desenvolvidos nos campos das ciências, das artes e da filosofia, criando as bases, na consciência dos indivíduos, para que sua visão de mundo avance em direção ao materialismo histórico-dialético** (p. 14, destaque nosso).

É nesta direção que se coloca a defesa da concepção de educação que desenvolva no indivíduo o que é coletivamente produzido (formando a segunda natureza) e forme indivíduos do gênero humano dispostos a transformar a realidade. Para este fim, torna-se necessária uma escola comprometida com o conhecimento científico e com o trabalho educativo socialmente útil, e que tenha a função de socialização do saber sistematizado. Só neste sentido formaremos personalidades na direção do processo revolucionário e teremos a possibilidade de alterar a realidade.

A juventude objetivou em 2016 os seus interesses a partir das ocupações das escolas públicas contra as medidas privatistas do governo Alckmin (em São Paulo) e da aprovação da Reforma do Ensino Médio, demonstrando que não quer uma educação precarizada, sem direção e despreziosa. Ao contrário: a juventude ocupou as escolas em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade em todo país. Eles querem escolas e professores de qualidade, para, dominando a realidade, transformar a si e as próximas gerações. Para nós, essa é a

resposta concreta da realidade frente à negação do conhecimento e dos direitos dos trabalhadores e de seus filhos.

A Reforma do ensino médio visa a negação de uma educação emancipatória, que dê autonomia aos homens para se libertarem das amarras do capital, e não sua socialização. É nesta afirmativa que encontramos o grande entrave desta contrarreforma aprovada à fórceps pelo governo interino, tornando justa e necessária toda luta da juventude e dos trabalhadores pela sua retirada.

Para darmos seguimento ao debate, é importante reconhecermos como a educação expressa a contradição entre homem e trabalho, mas especificamente nos anos finais da Educação Básica, o que será exposto no tópico seguinte.

3.3. O ENSINO MÉDIO E A CONTRADIÇÃO HOMEM E TRABALHO

A educação, como produto humano, expressa as contradições do modo de produção capitalista. Se antes a relação entre educação e trabalho refletiu a divisão social do trabalho, hoje, com o capitalismo em crise, vemos esta condição se acirrar ainda mais. O capitalismo nesta fase de crise busca se sustentar a partir da intensificação da exploração da força de trabalho: retira direitos, arrocha as condições de trabalho e explora ainda mais os setores mais produtivos, sendo a juventude parte significativa deste setor.

A partir dos dados já sinalizados no *Capítulo 2*, vimos que nos últimos treze anos sob os governos de Lula e Dilma, houve um aumento no número de instituições públicas de educação técnica e tecnológica, além do processo de interiorização das universidades, o que permitiu à juventude acessar o ensino técnico e superior. Este aumento, mesmo que exponencialmente significativo, acirrou a contradição entre homem e trabalho, principalmente na educação técnica e tecnológica, pois a demanda do mercado de trabalho tem sido a formação rápida, estritamente técnica e funcional de seus trabalhadores. Foram garantidos os espaços institucionais para a inserção da juventude na educação, mas não foram dadas as condições para que esta formação superasse a relação mercadorizada e fetichizada de trabalho.

Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), chegaremos em 2017 a 13,6% de desempregados no Brasil. Ainda, “A OIT estima que o Brasil terá 1,2 milhão de desempregados a mais na comparação com 2016, passando de um total de 12,4 milhões para

13,6 milhões, e chegará a 13,8 milhões em 2018”³². Segundo o DIEESE, em “São Paulo, a taxa de desemprego entre os jovens de 16 a 24 anos era de 23%, em 2014, e em 2015, subiu para 28%”³³. Ainda para o DIEESE, é no setor comercial que a juventude tem se empregado, e “Em 2008, aproximadamente um quarto (25%) do total de ocupados neste setor, tinha entre 16 e 24 anos de idade, segundo dados do Sistema Pesquisa de Emprego e Desemprego – Sistema PED”³⁴.

Com as propostas feitas pelo governo interino brasileiro, como é o caso da Reforma do ensino médio, do projeto de Reforma da Previdência e da PEC 55, a inserção da juventude no mercado de trabalho torna-se mais complicada e restrita. Com a implementação destas medidas, um ataque direto aos direitos sociais e trabalhistas, como educação e aposentadoria, respectivamente, a juventude se vê sem perspectiva de futuro. Exemplificando: com a aprovação da PEC 287 da Reforma da Previdência, um jovem terá de começar a trabalhar com 16 anos, ininterruptamente, para poder se aposentar com 65 anos. Se considerarmos os dados da OIT, podemos concluir que este jovem, não tendo assegurado o seu direito à aposentadoria, terá pouca ou nenhuma possibilidade de se aposentar. Os dados do IBGE demonstram que hoje o Brasil tem uma expectativa de vida ao nascer de 75,2 anos, segundo IBGE (2014)³⁵. Isso significa, portanto, que este jovem se aposentará e não poderá gozar de seu direito.

Assim, podemos constatar que a juventude é o setor mais prejudicado no atual cenário, pois para um modo de produção que vive de crises, como é o modo de produção capitalista, reduzir seu contingente e os direitos conquistados pela população para manter seu mais-valor garante a sua sobrevivência. Reduzir o contingente de trabalhadores significa reduzir o pagamento de direitos como seguros trabalhistas, verbas para saúde e educação, e direcionar este montante para gerar lucro com investimentos em setores estratégicos da economia, como é o setor armamentício. É parte da manutenção do funcionamento do capital a aprovação da PEC 241 e da Reforma da Previdência em nosso país. Com a aprovação da Reforma do Ensino

³² Dados do G1 acessíveis através do link < <http://g1.globo.com/economia/noticia/oit-preve-que-n-de-desempregados-no-brasil-chegara-a-136-milhoes-em-2017.ghtml>>

³³ Dados da rede Brasil acessíveis através do link < <http://www.redebrasilatual.com.br/trabalho/2016/02/juventude-e-a-mais-afetada-com-o-desemprego-alerta-dieese-4576.html>>

³⁴ Dados encontrados no Boletim Trabalho no Comércio do DIEESE, acessíveis através do link < <http://www.dieese.org.br/analiseped/2009/2009pedjovenscomerciariorio.pdf>>

³⁵ PORTAL G1. *Expectativa de vida dos brasileiros sobe para 75,2 anos, diz IBGE*. Disponível em: <http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2015/12/expectativa-de-vida-dos-brasileiros-sobe-para-752-anos-diz-ibge.html>

Médio e a indicação de aprovação da Reforma da Previdência, teremos uma juventude sem emprego e sem expectativas para o futuro.

Recorremos novamente à Saviani (2007) para explicar como chegamos historicamente a separação entre educação e trabalho e como esta separação tem influência na disputa de projetos expressas no ataque aos direitos dos trabalhadores e da juventude:

[...] o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da **divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade** (p. 159, destaque nossos)

Deriva, portanto, desta relação, o distanciamento ainda maior entre educação e trabalho, que se expressa em dois polos: um direcionado para formar as direções, centrado na educação teórica, que seguirão apenas consumindo a força de trabalho dos mais explorados; outro direcionado para formar uma grande massa de produtores de cultura, que acessam o necessário para seguirem sendo mão de obra (SAVIANI, 2007), mas não o suficiente para reconhecer a exploração que o cerca.

Ao tratar da disputa de projetos na educação técnica e tecnológica, Frigotto (2007) afirma que

[...] por trás de cada conceito de conteúdo ou de organização e financiamento da educação profissional e tecnológica, aninha-se um longo embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder que se reiteram em nosso processo histórico (p. 1130).

Tal condição

Permite-nos entender, por outro lado, **por que o projeto da classe burguesa brasileira não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o “cidadão produtivo” submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado.** Por outro lado, permitem também entender por que combatem aqueles que postulam uma escola pública, unitária, universal, gratuita, laica e politécnica. (p.1131, destaque nosso)

Não podemos esquecer que a escola concreta, assim como afirma Bezerra (2015), é fruto, também, da resistência dos trabalhadores em suas lutas por uma educação pública e de qualidade. Outrossim, é resultado da sua institucionalização ao longo de sua história, e que resultou na separação entre instrução e trabalho produtivo (SAVIANI, 2007).

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

No ensino médio, é a defesa central de preparação para o mercado de trabalho o que tem prevalecido enquanto concepção de educação e formação. Os jovens precisam sair preparados para serem ágeis e flexíveis, para se adequarem à exploração capitalista. Dito de outra forma, precisam ter uma formação suficiente para vender a sua força de trabalho no mercado, e insuficiente para entender as relações de exploração inerentes ao modo de produção burguês. Milhares deles (dos que conseguem entrar no ensino médio) saem da educação básica como “aspirantes” à exploração.

Aqui encontramos uma grande contradição: para garantir que as experiências no ensino médio sejam apropriadas pela juventude, tornam-se necessárias estrutura e condições de estudos que garantam sua execução. Os dados demonstram exatamente o contrário: as escolas, principalmente as públicas, carecem de laboratórios, salas especializadas, professores qualificados e bem remunerados que ofereçam tais condições. Mesmo as escolas privadas carecem de tal condição, e nesta o trabalho do professor é precarizado com maior força. Agora, com a PEC 55, tal condição tende a se intensificar, com possível comprometimento das últimas conquistas, como foi a interiorização da educação.

É a preparação de um homem adaptável às rápidas alterações nas relações de produção o foco da formação no ensino médio. Hoje, as máquinas dominam as relações de trabalho. A tecnologia, fruto do desenvolvimento científico, gerencia essas relações para atender ao projeto burguês de seguir separando trabalho e educação. Ao homem cabe a tarefa de especializar-se numa função e atendê-la quando (e se for) requisitado. Mas ao mesmo tempo é necessário um trabalhador *canivete suíço*³⁶, que esteja preparado para atuar em sua função e ao mesmo tempo para atuar em qualquer outra para a qual seja requerido. Nesse sentido, nos últimos anos as empresas têm investido no trabalhador que veste a camisa da empresa, no empreendedorismo, na Economia Solidária, no microempreendedorismo como formas de camuflar a exploração da força de trabalho, injetando nos trabalhadores uma falsa autonomia

³⁶ A referência ao canivete suíço decorre da sua caracterização enquanto instrumento. Um canivete suíço guarda em si várias funções organizadas num único instrumento que atendem a uma diversidade de tarefas.

perante o trabalho. Todas essas expressões são postas de maneira escancarada ou mascarada, colaborando com o aumento da exploração da força de trabalho, atribuindo ao trabalhador as responsabilidades dos poucos sucessos e muitos insucessos da exploração. Vivemos uma escola que se dispõe a formar trabalhadores que perpetuem este fim, que para Frigotto (2005, p. 73) significa “[...] formar um trabalhador ‘cidadão produtivo’, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente”.

Saviani (2005, p.230-233), ao analisar a concepção burguesa de educação, reconhece que existem contradições nesta relação entre trabalho e educação: 1) contradição entre homem e sociedade; 2) contradição entre homem e trabalho, e 3) contradição entre homem e cultura. No ensino médio, a contradição predominante é entre homem e trabalho, que contrapõe o homem genérico ao homem trabalhador, reforçando a cisão entre educação e trabalho defendida pelo capital. Neste sentido o trabalho, ontologicamente fonte criadora do homem, assume o papel de degradação e escravidão do trabalhador. Tal concepção cinde e direciona a educação para dois campos, o das a) *profissões manuais*, requerentes de uma formação prática limitada à execução de funções e tarefas e dispensando o domínio dos fundamentos teóricos, e das b) *profissões intelectuais*, requerentes de domínio teórico amplo para a formação dos dirigentes. No primeiro grupo encontramos os trabalhadores, que concluem o ensino médio e seguem diretamente para setores produtivos. No segundo grupo encontramos os filhos das elites, que projetam ingresso em universidades ao encerrarem o percurso na educação básica a fim de assumirem postos de direção, o que para a burguesia significa manter o projeto hegemônico em pleno funcionamento. Desta questão, é possível concluir que, ainda que o *Primeiro ato* tenha alterado a correlação de forças na disputa de projetos, na essência, esta condição de cisão na relação trabalho e educação se intensifica, sobretudo a partir do *Segundo ato*.

Em contraponto a esta condição, Frigotto (2005) defende que

A educação escolar básica – ensino fundamental e médio – tem uma função estratégica central dentro da construção de uma nação no seu âmbito cultural, social, político e econômico e é condição para uma relação soberana e, portanto, não subalterna e colonizada com as demais nações. [...] **trata-se de concebê-la como direito subjetivo de todos e espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos mais avançados produzidos pela humanidade.** (p.73, destaque nosso)

É nesse sentido que Saviani (2003) defende a *politecnia*:

À medida que o processo escolar se desenvolve, surge a exigência de explicitar os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho. Entendo, pois, que **o ensino médio deveria já se organizar na forma de uma explicitação da questão do**

trabalho. Nessa etapa, o trabalho já aparece não apenas como uma condição, como algo que ao constituir, ao determinar a forma da sociedade, determina, por consequência, também o modo como a escola se organiza, operando, pois, como um pressuposto de certa forma implícito. Agora, trata-se de explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna. Aí é que entra, então, a questão da politécnica. A noção de politécnica se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral (p.136, destaque nosso)

No ensino fundamental, a relação entre trabalho e educação aparece de forma implícita e indireta, e explícita a contradição entre homem e sociedade. Já no ensino médio, a relação entre trabalho e educação é explícita e direta. A partir da defesa da *politécnica* (SAVIANI, 2003) ou *educação politécnica* (FRIGOTTO, 2005), busca-se recuperar a relação entre conhecimentos científicos e a prática do trabalho, ou seja, aproximar educação e trabalho. Sem relacionar a atividade humana intencional (trabalho) com a sua própria vida, seguimos com uma educação distante da realidade concreta, como se apresenta hoje.

Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. **Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção.** Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (SAVIANI, 2007, p.160, destaque nosso).

Se a educação não forma a juventude para transformar a realidade, o que decorre de uma concepção de mundo alinhada a manutenção da lógica exploradora correspondente ao projeto hegemônico, seguiremos conduzindo um grande exército de trabalhadores rumo a barbárie. Numa direção contrária, defendemos que a educação deve estar ligada ao trabalho, dando as condições para intervenção na realidade, conhecendo todos os seus condicionantes. Para tanto, pensar teoricamente significa idealizar antecipadamente a ação humana, e só fazemos isso se nos forem dispostas as ferramentas psíquicas promotoras do desenvolvimento humano: os conceitos. Enxergar a realidade de forma difusa (ou seja, sob a base dos pseudoconceitos) é pensá-la e atuar sobre ela de forma difusa. Ao ensino médio numa perspectiva politécnica cabe, portanto, uma educação ligada ao trabalho enquanto atividade transformadora do próprio homem e da realidade.

Aqui constatamos que estão em disputa dois projetos distintos de sociedade. O projeto hegemônico, capitalista, preconiza a formação profissional restrita à cisão entre trabalho manual ou técnico e trabalho intelectual, dissociando trabalho e educação e mantendo exploração da mais-valia dos trabalhadores, da concentração de riquezas entre os não produtores (resultante da divisão entre trabalho manual e intelectual) e que acentua a divisão

de classes rumo à destruição da humanidade. O projeto ao qual nos alinhamos a partir deste estudo aponta como perspectiva a não dissociação entre trabalho e educação, expressa hoje na defesa da *educação politécnica* ou *politecnicia*, uma perspectiva contra hegemônica. A partir deste, defendemos que a contradição homem e trabalho apontada por Saviani (2005) precisa ser superada na aproximação entre educação e trabalho, permitindo que a escola assuma o papel de formar os homens para intervir intencionalmente na realidade. Isso só é possível ao passo que conhecemos a realidade até as suas últimas determinações.

A contrarreforma do ensino médio, alinhada ao projeto hegemônico sinalizado acima, agrava as condições de formação na medida em que reduz o acervo de conhecimentos disponibilizados para todos na escola, negando áreas do conhecimento como educação física, história, artes, sociologia, reduzindo-as à temas e/ou projetos. Na educação física reduzir a condição de componente curricular obrigatório à sua tematização significa deixar de socializar a cultura corporal como conhecimento específico da área, significando também a negação da possibilidade de desenvolvimento psíquico da juventude a partir da apropriação das suas expressões (jogo, luta, dança, ginástica, esporte), todos presentes na vida da juventude.

Na etapa atual do desenvolvimento do capitalismo tal condição está relacionada à necessidade de reduzir os custos da força de trabalho (seja destruindo postos de trabalho e ampliando a exploração, seja desqualificando o processo de formação da principal força produtiva).

Ao nos colocarmos entre os que disputam o projeto contra hegemônico de formação humana, numa perspectiva ampliada, nos somamos à resistência dada no terreno político e acadêmico pelos educadores, com a retomada da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural enquanto teorias pedagógica e psicológica, respectivamente, que defendem a socialização do saber sistematizado na escola e o projeto histórico comunista de sociedade como horizontes históricos de construção. É como parte deste esforço que este estudo se reivindica.

Seguindo este trilha, para dar sequência ao percurso desenvolvido até aqui, precisamos explicitar a concepção de adolescência, período englobado pelos anos finais da educação básica, tomando-os como parte do objeto de nosso estudo. Recorremos à Psicologia histórico-cultural a partir da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico para conceituar este período e entender como se forma o pensamento teórico a partir da educação escolar.

3.4. ADOLESCÊNCIA E FORMAÇÃO DE CONCEITOS

A periodização do desenvolvimento psíquico, inicialmente estudada por Elkonin (1987), materializa o desenvolvimento psíquico humano a partir da *atividade*, categoria nodal para a explicação do psiquismo humano (PASQUALINI, 2013, p. 77). Para melhor compreensão, vamos aqui levantar sinteticamente os conceitos centrais da periodização do desenvolvimento psíquico: *atividade dominante (ou guia)*, *época*, *período*, *crise* e *esfera*. Lembramos que o objetivo aqui é compreender como o desenvolvimento psíquico promove o desenvolvimento do pensamento teórico, o que denota ao nosso trabalho centralidade nesta questão. As demais questões podem ser encontradas de forma mais desenvolvida nos estudos da Pasqualini (2013), Martins (2013a; 2013b; 2013c) e Martins et al (2016).

A *atividade* é “[...] o elo que liga o sujeito ao mundo” (PASQUALINI, 2013, p. 77-78). A compreensão do papel da categoria *atividade* na periodização do desenvolvimento psíquico nos permite reforçar o caráter social do desenvolvimento humano, já que é através desta que ocorre o *salto qualitativo* no desenvolvimento psíquico. É através da *atividade dominante ou guia* que as portas para o desenvolvimento são abertas, permitindo a passagem de um período a outro. Ela “[...] reorganiza e forma processos psíquicos, gera novos tipos de atividade e dela dependem as principais mudanças psicológicas que caracterizam o período” (PASQUALINI, 2013, p. 77)

O *período* remete a mudança de atividade dominante, um processo de *transição*. Para Pasqualini (2013)

[...] no interior do período assistimos à reconstrução das ações e operações da criança (as mudanças microscópicas) que cria condições para a mudança da atividade-guia (salto qualitativo) que caracteriza a transição a um novo estágio” (p. 77-78)

A *época* compreende dois períodos nos quais “a criança dá o salto qualitativo saindo da esfera afetivo-emocional (mundo das pessoas) para a esfera intelectual-cognitiva (mundo das coisas) ” (PASQUALINI, 2013, p. 79) Na *esfera afetivo-emocional*, são formados necessidades e motivos com base na apropriação da cultura desenvolvida através da atividade. Já na *esfera intelectual-cognitiva* ocorre a apropriação dos procedimentos socialmente elaborados e requisitados pela atividade dominante a partir da operação de instrumentos direcionados para tal fim.

Entre cada período, por conta da passagem de uma atividade dominante a outra, ocorre a *crise*, que representa “[...] uma mudança qualitativa na relação da criança com o mundo” (PASQUALINI, 2013, p. 81)

A transição a um novo período, que representa um salto qualitativo, confirma um momento crítico do desenvolvimento. É o momento da **revolução**, em que mudanças bruscas se processam em um curto período de tempo, **produzindo uma reorganização do psiquismo**. (PASQUALINI, 2013, p.81, destaques nossos)

Nossa investigação tem como objeto os anos finais da educação básica, que correspondem ao ensino médio (1º ao 3º anos). A partir da periodização do desenvolvimento psíquico abordada anteriormente, podemos considerar que tratamos da *época* adolescência, que é organizada em dois *períodos*: adolescência inicial e adolescência.

A adolescência é vista pelo senso comum como um período de grandes transformações biofísicas e comportamentais, na esteira da Psicologia tradicional e da ciência em suas perspectivas naturalizante e patologizante. Todo adolescente é classificado como “aborrecente”, ou seja, aquele que está em constante crise e que expressa tal condição a partir do seu comportamento questionador. Na escola esta é a visão predominante, que é reforçada pelas pedagogias do aprender a aprender (DUARTE, 2008).

A Psicologia histórico-cultural se dispôs a descortinar tal questão e sob a base do constructo dos teóricos soviéticos se pôs a responde-la, tomando o materialismo histórico-dialético como método. Em suas investigações e questionamentos às teorias psicológicas predominantes no século XVIII, Vigotski (1998) considerou que teorias como as de Piaget e Freud, ainda que diferentes no constructo teórico, estigmatizaram a adolescência e colaboraram com a rotulação da adolescência como fase dos conflitos, tal como a conhecemos hoje. Numa sociedade patologizante, qualquer “desvio” do padrão ou conflito torna-se doença.

A Psicologia histórico-cultural, teoria psicológica defendida por este estudo, se contrapõe a esta concepção medicalizante e biologizante, caracterizando a adolescência como um período que decorre das transformações dos modos de produção, surgindo das relações das crianças com os adultos a partir da atividade trabalho. O que move psiquicamente a adolescência é a conversão da atração (de origem biológica) em interesse (de origem sócio-histórica). A transição da infância para a adolescência é movida pela superação dos interesses infantis por interesses adultos (ANJOS, 2016, p. 196-197). Podemos dizer que, assim como na infância, o adolescente se encontra na condição de querer fazer o que o adulto faz sem possuir

as ferramentas psíquicas promotoras da ação. Por isso é conhecida como *período de transição*.

A partir dos estudos de Elkonin (1960), Anjos (2016, p. 198-205) afirma que a atividade-guia na adolescência tem duas facetas: a da *comunicação íntima-pessoal* (atividade formadora do “código de companheirismo”, na qual o adolescente passa a se reconhecer em coletivo, expressando os valores apreendidos nestas relações entre eles e os adultos) e a da *atividade profissional/de estudo* (que tem como motivo fundamental a preparação do futuro, objetivado a partir da atividade de estudo, atividade-guia desta fase).

O adolescente é um ser pensante. Tal afirmativa não exclui a existência do pensamento na criança (presente de uma forma elementar), mas sinaliza que é na adolescente onde é possível desenvolver as ferramentas necessárias ao desenvolvimento do pensamento, graças ao desenvolvimento da linguagem, permitindo com a maior fidedignidade a representação da realidade objetiva no pensamento como imagem subjetiva (MARTINS, 2013a, p. 190)

[...] a formação da imagem subjetiva da realidade e, por conseguinte, a construção do conhecimento têm sua origem nas sensações e percepções – todavia, não se esgotam nelas. Essa superação é tarefa, fundamentalmente, do pensamento, graças ao qual se apreende mediatamente o que é dado imediatamente pela captação sensorial. O pensamento, visando à descoberta das conexões existentes entre os dados, coloca a descoberto novas propriedades, não disponibilizadas pela sensibilidade imediata. Assim, permite a construção da imagem do objeto em suas vinculações internas abstratas (p.190-191).

Ao pensamento cumpre a tarefa de superar essas condições em que as relações entre os objetos revelam-se superficiais e aparentes, avançando do casual ao necessário, da aparência à essência, promovendo a descoberta de regularidades gerais, de múltiplas vinculações e mediações que sustentam sua existência objetiva. O produto desta descoberta, por sua vez, firma-se como generalização, de modo que pelo pensamento se instala um trânsito do particular ao geral e do geral ao particular (p.191).

É somente com a apropriação da linguagem que a abstração se torna possível (MARTINS, 2013a, p. 197). Para abstrair, é necessário *analisar, sintetizar, comparar e generalizar* a realidade, formando um *juízo* sobre ela. É pelo domínio da *palavra*, signo dos signos, que se oportuniza a abstração e generalização da realidade, que sob a base de princípios e leis mais gerais, consolida-se no *conceito*, ideia que reflete as características gerais e específicas dos fenômenos (MARTINS, 2013a, p. 201). É, pois, a imagem cognitiva do objeto.

O processo de desenvolvimento da imagem cognitiva do objeto, ou seja, do *conceito*, é um processo de desenvolvimento histórico-cultural que supera por incorporação as bases

elementares do psiquismo (MARTINS, 2013b, p. 137). Ao estabelecer uma relação de generalização entre objeto e realidade, temos a formação do conceito. Este processo se expressa em três fases do pensamento: sincrético, por complexos e conceitual ou teórico. Todas têm em comum a superação da condição sincrética de pensamento (onde há conexão entre elementos que não mantêm correspondência) à condição de pensamento sintético (representada pelo conceito).

O pensamento por conceitos é o guia das transformações psíquicas, por conseguinte, formadora da *personalidade* (MARTINS, 2013b, p. 137). Formam-se a partir do pensamento por conceitos a *concepção de mundo* e a *personalidade* do indivíduo (DUARTE, 2013). Tais concepções fornecem as ferramentas necessárias para a transformação da realidade.

O processo de formação da personalidade é determinado diretamente pelas condições objetivas de vida e educação. Uma educação deficitária, não diretiva e desinteressada, que utiliza de conceitos espontâneos, cotidianos, do senso comum, forma *pseudoconceitos* (na aparência se assemelham a um conceito, mas não expressam todas as suas determinações geradoras de conceitos). Uma educação diretiva, intencional, sob a ação do par mais avançado (o professor), que tem como referência o saber científico, sob condições objetivas promotoras do desenvolvimento humano, forma *conceitos*. Forma-se, nesta perspectiva, jovens dispostos a transformar coletivamente a realidade. É a esta última que nos alinhamos ao nos apropriarmos do arcabouço teórico da Psicologia histórico-cultural.

Vale destacar que os conhecimentos espontâneos não devem ser negados, mas superados por incorporação pelos conhecimentos científicos, assim como defendido por Martins (2013b):

[...] os conceitos não se opõem necessariamente aos conceitos espontâneos, mas os inserem, sempre, em relações mais amplas e abstratas, em outra estrutura de generalização, em decorrência da qual a realidade pode ser refletida mais profundamente pelo pensamento. O desenvolvimento dos conceitos científicos corresponde, logo, às transformações das estruturas de generalização e, nelas, o desenvolvimento do aspecto semântico da palavra – o emprego de signos culturalmente elaborados – opera como condição imprescindível. **Nessa direção, há que se reconhecer o papel da educação escolar ao referido desenvolvimento e, sobretudo, que a natureza dos conteúdos de ensino se impõe como variável determinante na edificação das estruturas de generalização complexas** (p.139-140, destaque nosso).

Ainda para Martins (2013a, p. 272), “[...] no cerne da transformação dos indivíduos reside a internalização de signos, condição *sine qua non* para as referidas formação e transformação”. Neste sentido, ensino e aprendizagem caminham juntos, mas não seguem o mesmo traçado. A *aprendizagem* decorre da superação da síncrese rumo à síntese enquanto

que o *ensino* decorre da ação docente intencional a partir da síntese em direção à síncrese. Ou seja, ao aluno cabe a saída da condição sincrética à sintética, formulando conceitos científicos sobre os fenômenos. Ao professor, ao contrário, cabe o ensino da condição de síntese (conceitual) à síncrese, que se expressa pelo reconhecimento dos conceitos na realidade aparente. É neste sentido que os conhecimentos científicos superam por incorporação os conhecimentos espontâneos.

[...] os conteúdos disponibilizados à apropriação encerram aspectos qualitativamente distintos, deixando claro, inclusive, que **nem toda aprendizagem é, de fato, promotora de desenvolvimento**. Por conseguinte, a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a psicologia histórico-cultural, não são fatores que possam ser secundarizados. Da mesma forma, **para a pedagogia histórico-crítica, há que se identificar no ato educativo em quais condições a aprendizagem opera, de fato, a serviço do desenvolvimento dos indivíduos** (MARTINS, 2013a, p.278, destaques nossos)

É neste sentido que nos contrapomos à perspectiva hegemônica de adolescência, defendendo como contraponto que é necessário ao processo educativo e, portanto, ao professor como par mais desenvolvido na relação de ensino e aprendizagem, o conhecimento científico referente ao desenvolvimento psíquico. Sem este instrumento, e não compreendendo como o homem se desenvolve psiquicamente, nos colocamos na condição de perpetuação da concepção naturalizante da vida.

Ao tratarmos do desenvolvimento psíquico na perspectiva da Psicologia histórico-cultural, e defendendo a unidade dialética entre a Pedagogia histórico-crítica e a Psicologia histórico-cultural, precisamos nos reportar aos conhecimentos científicos próprios da educação física, a cultura corporal. Para tanto, seguiremos esta discussão tomando como referência a abordagem crítico-superadora defendida pelo Coletivo de Autores (1992, 2012), abordagens da educação física reconhecidas por nós como elaborações mais desenvolvidas na educação física. Foi a partir do Coletivo de Autores que a educação física passou a ser pensada numa perspectiva superadora das contradições educacionais no âmbito da cultura corporal. É a partir destas questões que seguiremos a discussão no próximo tópico.

3.5. A CULTURA CORPORAL E OS CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao tratarmos do saber sistematizado na educação física a partir da abordagem crítico-superadora, nos reportamos à *cultura corporal* como seu objeto de estudo. Aqui esboçaremos uma síntese conceitual a partir de autores como Taffarel (2012), Escobar (2012), Coletivo de

Autores (1992; 2012) a fim de reconhecer o lugar da cultura corporal na formação do pensamento teórico. Nos embasaremos também nos estudos de Duarte (2016) que versa sobre os conteúdos escolares, e Martins (2008; 2011) que versa sobre os conteúdos de ensino na educação escolar e sobre a concepção de cultura em Vigotski.

No Coletivo de Autores (1992;2012), a cultura corporal foi conceituada como “[...] formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica” (p.50), formas que configuram a educação física como área do conhecimento. Escobar (2012), ao colocar em balanço as proposições feitas pelo Coletivo de Autores (1992), considerando dialeticamente a configuração de sua produção e a sua elaboração teórica num dado momento histórico, aponta que este foi um conceito provisório³⁷:

Ao fundamentar como objeto de estudo da disciplina Educação Física as atividades que configuram uma ampla área da cultura, provisoriamente denominada de cultura corporal, o Coletivo defendeu 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 outros homens, para o centro do sistema explicativo. Trouxemos a prática do homem para a explicação do que é a Educação Física. **Nós imaginamos que a resposta correta seria de que a Educação Física é uma disciplina que se ocupa de uma grande área da cultura que pode ser denominada “cultura corporal”**. Este nome, cultura corporal, levantou muitas críticas no país. Dizia-se que, se havia uma cultura corporal, então haveria uma cultura intelectual ou mental. **Na realidade aquela crítica não estava bem fundamentada porque estávamos falando da cultura numa outra dimensão**. Mas, de qualquer maneira nós podemos dizer que ao longo de todo o livro nós defendíamos uma visão que nos ligava aos interesses da classe trabalhadora. Quer dizer, com essa maneira de abordar a prática de atividades culturais que chamamos de Educação Física, ou às vezes de esporte, estaríamos instrumentalizando os alunos para uma leitura mais concreta, mais profunda da realidade (p.124-125, destaques nossos)

Para Escobar (2012), o conceito de cultura remete a tudo que o homem faz e produz, e expressa “[...] o nível de desenvolvimento de toda a produção de um povo” (p.130). Neste espectro encontra-se a cultura corporal como parte desta cultura:

A “cultura corporal” é uma parte da cultura do homem. É configurada por um acervo do conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem. O singular dessas atividades – sejam criativas ou imitativas – é que o seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção; por esse motivo o homem lhe atribui um valor de uso particular. Dito de outra forma, as valoriza como atividade, em si mesma. Essas atividades são realizadas seguindo modelos socialmente elaborados, portadores de significados ideais atribuídos socialmente. A Educação Física, como disciplina escolar, estuda o conteúdo da cultura corporal com o objetivo fundamental de explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressista, superadora da cultura de classes dominante (p. 127-128)

³⁷ Assim como consta no Coletivo de Autores (2012, p.50)

Martins (2011), ao se debruçar sobre o conceito de cultura em Vigotski, afirma que “[...] a cultura é um produto da vida social e, ao mesmo tempo, da atividade social do homem” (p.348) e que ela “[...] objetiva-se nos *signos* ou *instrumentos culturais*, dispostos sob a forma de instrumento cultural material e instrumento psicológico (p.348).

Sendo a cultura corporal parte integrante da cultura, portanto, produção humana, ela é objetivada nas atividades corporais desenvolvidas pelos homens ao longo de seu desenvolvimento, e expressam a história da humanidade. Neste sentido, não podemos descolar a cultura corporal da categoria *atividade* e, portanto, do *trabalho* como atividade criadora.

Já destacamos neste estudo, a partir de Saviani (2013), que compete ao trabalho educativo a incorporação da produção cultural nos homens, formando a sua segunda natureza. Duarte (2016) ao tratar do trabalho educativo como reprodução dialética da humanidade, afirma que a escola é socialmente determinada pela divisão de classes, tendo interesses distintos em disputa.

A reprodução da humanidade ocorre sempre por meio da reprodução de sociedades concretamente existentes. Mas a reprodução de uma sociedade pode tanto levar ao aparecimento de uma nova e mais desenvolvida forma de organização social como pode gerar períodos pequenos ou grandes de estagnação ou ainda, no limite, pode conduzir ao colapso da sociedade em questão. No caso do capitalismo, as imensas e profundas contradições que movem esse modo de produção geram possibilidades radicalmente antagônicas de prosseguimento da história humana. O desenvolvimento sem precedentes das forças produtivas gerou possibilidades nunca antes existentes de formas verdadeiramente livres e universais de vida humana. Mas as relações capitalistas de produção, ou seja, a dinâmica social de reprodução do capital, têm transformado essas forças produtivas em realidades altamente destrutivas, o que pode ser visto facilmente no caso do aparato bélico das grandes potências e no caso das consequências ambientais da forma capitalista de relacionamento entre sociedade e natureza (p.13).

Esta questão nos remete ao debate de fundo sobre o lugar da cultura corporal no desenvolvimento do pensamento teórico na educação escolar, sobretudo num momento no qual, sob a aprovação da Reforma do Ensino Médio, a educação física sai da condição de componente obrigatório da educação básica para componente de uma área de conhecimento, a das Linguagens, conferindo a educação física a condição de conhecimento secundário na formação escolar.

Pensar a educação física como parte fundamental no desenvolvimento do pensamento teórico significa reconhecê-la como área do conhecimento que a partir dos seus conteúdos de ensino, pode garantir aos jovens, a partir da internalização dos signos, a formação de conceitos científicos.

Ao tratar da internalização dos signos e formação de conceitos, Martins (2015) afirma que

A internalização ocorre por meio da apropriação de **signos** que são, segundo este autor [Vigotski], **os portadores reais da cultura humana**. São eles os mediadores semióticos das relações dos homens com o mundo físico e social, bem como os constituintes do desenvolvimento psíquico. Eles permitem ao ser humano criar modelos mentais dos objetos, da realidade, e atuar com eles e a partir deles, no planejamento e coordenação da própria atividade (p.92, destaque nosso).

Neste sentido, podemos afirmar que os *signos* da cultura corporal podem cumprir o papel de *mediadores* no desenvolvimento do gênero humano. Mas quais são os signos da cultura corporal? Para respondermos a esta pergunta, nos reportamos novamente a Martins (2008) quando afirma que os signos são “[...] os mediadores semióticos das relações dos homens com o mundo físico e social, bem como os constituintes do desenvolvimento psíquico” (p.92).

Portanto, na educação física, os signos são os seus conteúdos de ensino formadores do que Escobar (2012) e o Coletivo de Autores (1992;2012) denominaram cultura corporal. São conteúdos de ensino, portanto, as expressões dos fenômenos esporte, jogo, dança, luta, ginástica.

Os conteúdos de ensino, como cultura cristalizada, estabelecem uma relação dialética entre *apropriação* e *objetivação*, assim como nos apresenta Duarte (2013):

A relação entre objetivação e apropriação como dinâmica geradora da historicidade do gênero humano não possui uma existência independente da objetivação e da apropriação realizadas pelos indivíduos. Ao contrário, **é o conjunto da atividade dos indivíduos que efetiva a objetivação do gênero humano em níveis cada vez mais universais** (p.53, destaque nosso).

Podemos exemplificar esta questão a partir do fenômeno esporte: quais são os conteúdos de ensino que configuram o fenômeno esporte? Estes conhecimentos correspondem, no *singular*, às várias objetivações do fenômeno exemplificado (futebol, handebol, futsal, basquetebol, dentre outros). Estas são, portanto, as formas cristalizadas do fenômeno esporte, que guardam em si os signos correspondentes.

Ou seja, os conteúdos de ensino são as objetivações dos conhecimentos, mediados na ação concreta a partir dos signos. Assim, concordamos com Martins (2015) ao afirmar sob a base dos estudos de Vigotski que “o signo, então, opera como um estímulo de *segunda ordem* que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas, naturais, em expressões volitivas, culturais” (p.46)

Para considerar, portanto, a cultura corporal como parte da cultura humana, e reconhecer o seu lugar do desenvolvimento do pensamento teórico, logo, incidindo na formação da personalidade, é necessário considerá-la como portadora de sentidos e significados no processo de desenvolvimento humano. É através dos seus conteúdos de ensino (suas objetivações), que podemos alterar as relações entre *singular* (indivíduo) e *universal* (gênero humano) sob a mediação do *particular* (trabalho educativo) (LAVOURA, 2016).

Concordamos, portanto, com Escobar (2012) ao afirmar o papel da educação física no desenvolvimento dos sentidos e significados “[...] lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem” (p.127) da cultura corporal. Desta maneira, somente uma educação direcionada para tal fim poderá garantir tal objetivo, tornando particular o que é universalmente produzido pela humanidade (SAVIANI, 2013, p.13).

3.6. O TRATO COM O CONHECIMENTO E OS CICLOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Neste tópico apresentaremos a concepção de trato com o conhecimento expressa na abordagem crítico-superadora e desenvolveremos mais especificamente como este trato com o conhecimento se expressa no quarto ciclo de escolarização tendo por fim a superação dos pseudoconceitos. Para tal, partiremos das seguintes referências: Coletivo de Autores (1992; 2012), Freitas (1995), Martins (2013) e Gama (2015).

Para o Coletivo de Autores (1992; 2012), numa sociedade cindida em classes sociais distintas, é necessário construir um discurso contra-hegemônico na escola. São nas situações de crise que surgem propostas pedagógicas que se disponham a manter ou superar os problemas. A obra e seus autores se alinham com o discurso contra-hegemônico de superação das problemáticas, partindo da reflexão pedagógica *diagnóstica*, *judicativa* e *teleológica*. Reproduziremos abaixo os elementos concernentes às características da reflexão pedagógica e como essas questões de expressam no projeto político-pedagógico, nos mesmos termos expostos na obra datada de 2012:

[...] a reflexão pedagógica tem algumas características específicas: é “diagnóstica, judicativa e teleológica” (SOUZA, 1987: 178-83).

Diagnóstica, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para

interpreta-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.

Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações. (p.27, destaques da obra)

Neste sentido, um *projeto político-pedagógico* deve representar uma intenção e deve ser definido por todo professor e se expressar no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Tal projeto deve expressar o *projeto de sociedade e de homem* que se almeja alcançar.

Os esforços empreendidos para a elaboração de uma *concepção de currículo* que coadunasse com as intenções da reflexão pedagógica apresentadas acima foram resultado do trabalho desenvolvido na Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco entre os anos de 1987 e 1991. Este esforço resultou na *defesa da concepção de currículo numa perspectiva ampliada*, contrapondo-se às conceituações conservadoras que apresentam um currículo como “rol de disciplinas” (p. 28). Esta concepção ampliada de currículo defende este como um percurso a ser desenvolvido pelo estudante, “[...] ordenando a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica” (p. 29). Tomando a definição de currículo de Saviani (2013, p.15) como “[...] conjunto de atividades nucleares desenvolvidas na escola”. Para desenvolver esta concepção de currículo, torna-se necessário “[...] apropriar-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 29).

Para dosar e sequenciar o saber sistematizado, tarefa de um currículo escolar, torna-se necessária a compreensão da *dinâmica curricular*, que se expressa na 1) *organização escolar*, na 2) *normatização escolar*, e no 3) *trato com o conhecimento*.

A *organização escolar* corresponde a organização do tempo necessário para o trato com o conhecimento, em forma e conteúdo (tempo, espaço, procedimentos metodológicos, etc.).

A *normatização escolar* refere-se ao sistema de normas tanto em âmbito nacional quanto escolar, a exemplo de um Sistema Nacional de Educação (SNE) regido por um Plano Nacional de Educação (PNE), e do projeto político-pedagógico.

O *trato com o conhecimento* corresponde às condições de “assimilação e transmissão” (p. 31) do saber sistematizado. Trata-se, portanto, de “[...] uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua *seleção*, bem como a sua *organização e sistematização* lógica e metodológica” (p. 31)

Hoje, a partir do desenvolvimento dos estudos na Psicologia histórico-cultural, abordamos o processo de apropriação e objetivação em lugar da assimilação e transmissão, por reconhecer que os primeiros correspondem à fidedignidade teórica da produção do Vigotski, Leontiev, Luria, dentre outros.

Essas condições de apropriação e objetivação do saber sistematizado são desenvolvidas a partir de *princípios curriculares no trato com o conhecimento*, determinando critérios de seleção e de trato com os conteúdos de ensino. Para o Coletivo de Autores (1992; 2012), estes critérios envolvem a 1) *relevância social do conteúdo*, que corresponde à compreensão dos sentidos e significados dos conteúdos na reflexão pedagógica; a 2) *contemporaneidade do conteúdo*, que apresenta a necessidade de garantir a partir dos conteúdos de ensino o conhecimento mais moderno sobre este, remetendo ao clássico esta caracterização; a 3) *adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno*, que remete à adequação dos conteúdos de ensino à “capacidade cognitiva e à prática do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico” (p. 33); a 4) *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*, no qual os conteúdos de ensino precisam ser apresentados aos alunos simultaneamente, rompendo com a lógica formal etapista de trato com o conhecimento; a 5) *espiralidade da incorporação das referências do pensamento*, que significa compreender as diferentes possibilidades de forma na organização das referências dos conteúdos de ensino no pensamento, e a 6) *provisoriedade do conhecimento*, no qual são organizados e sistematizados os conteúdos de ensino. Ainda que trabalhados separadamente, esta divisão é meramente didática. Os princípios devem ser considerados em seu conjunto, numa relação recíproca entre eles.

Os princípios curriculares do trato com o conhecimento, a partir das experiências desenvolvidas à época, deram sustentação à objetivação da organização curricular em *ciclos de escolarização* como contraponto ao sistema de seriação defendido pelo projeto

hegemônico de educação. Nos ciclos de escolarização, desenvolvidos e tematizados no *Capítulo 3* intitulado *Metodologia do Ensino da Educação Física: a Questão da Organização do Conhecimento e sua Abordagem Metodológica*, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, na perspectiva dialética. Reproduzimos abaixo os quatro ciclos de escolarização:

a) **O primeiro ciclo é o da organização da identidade dos dados da realidade.** Nele, os dados da realidade aparecem e são identificados pelos estudantes de forma difusa, estão misturados, dispersos. A escola – e, especificamente, o professor –, através da nova abordagem pedagógica, confronta os estudantes com o fenômeno em estudo, em situações essencialmente práticas, para que eles identifiquem as particularidades, semelhanças, diferenças que se apresentam, buscando reconhecer e elaborar as primeiras categorias explicativas, que mais tarde se configurarão em conceitos sobre o objeto ou fenômeno. Neste ciclo, o estudante se encontra no momento da “experiência sensível”, em que prevalecem as experiências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O estudante avança qualitativamente neste ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los.

b) **O segundo ciclo é o da iniciação à sistematização do conhecimento.** O estudante vai adquirindo consciência de sua atividade mental, das suas possibilidades de organizar seu pensamento sobre os fenômenos ou objetos da realidade, confrontando os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Construir conceitos significa explicar uma determinada coisa, reconhecendo suas características fundamentais. Sempre com ajuda do professor, o estudante começa a estabelecer nexos, referências e relações complexas, construindo conceitos com maior rigor científico, quer dizer, conceitos que fixam os traços essenciais do objeto ou fenômeno e diferenciam esse objeto ou fenômeno dos outros que lhe são semelhantes. Por exemplo, como podemos compreender e explicar o que é a “água”? Um dos caminhos seria constatar o que há de comum entre os tipos de água que conhecemos: dos rios, dos mares, das lagoas, da chuva e outros. Logo, identificar as características próprias de cada estado em que ela se apresenta. Podemos também questionar por que são diferentes, ou o que permanece igual entre elas apesar das diferenças. Mas para isso é necessário nos valeremos dos conhecimentos da física, da química, da biologia, da geografia e outros que permitirão elaborar conceitos cada vez mais complexos sobre o que é a água.

c) **O terceiro ciclo é o da ampliação da sistematização do conhecimento.** Neste ciclo o estudante amplia em seu pensamento as suas referências conceituais, tomando consciência da sua atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva da leitura teórica da realidade. Ele dará um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria.

d) **O quarto ciclo é o de aprofundamento da sistematização do conhecimento.** Nele, o estudante adquire uma relação especial com os fenômenos ou objetos, que lhe permite refletir sobre eles. O estudante começa a perceber que há propriedades comuns e regulares entre os objetos. Isso significa, por exemplo, que, para conhecer e explicar um fenômeno da realidade, tal como a “relação do homem com a água”, ele, além de constatar e organizar os dados sobre as propriedades dos diferentes tipos de água existentes e de conceituar a água, precisa saber como, através de quais atividades humanas, com quais técnicas e instrumentos e de posse de quais conhecimentos foi possível ao homem, durante sua história, se relacionar de diferentes formas com a água. Dessa relação resultaram os conhecimentos náuticos, da pesca, dos nados, do mergulho, dos animais marinhos, da geografia marinha, da física e outros. O estudante deverá saber onde buscar e como sistematizar o conhecimento teórico, ou seja, as explicações da forma em que os fenômenos se manifestam no real. Ele dá um salto qualitativo, quando estabelece as regularidades

dos fenômenos. Neste ciclo o estudante tem contato com a regularidade científica, podendo, a partir dele, adquirir condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico, quando submetido à atividade de pesquisa (p.204-205, destaques nossos)

Ao quarto ciclo de escolarização, foco deste estudo, corresponde o aprofundamento da sistematização do conhecimento. É neste ciclo que as regularidades científicas expressam o salto qualitativo de formação do indivíduo. Estas regularidades podem ser alcançadas se superarmos os *pseudoconceitos*, próprio do senso comum, rumo aos *conceitos científicos*. Este processo ocorre quando generalizamos os conhecimentos de tal maneira que o reconhecemos em suas diversas objetivações. Superar os pseudoconceitos, última fase do pensamento por complexos, é exatamente superar por incorporação a singularidade rumo a universalidade. Tal condição só se desenvolve se internalizamos de forma dosada e sequenciada os signos próprios do conhecimento em questão, para nós, a cultura corporal. É sobre estas questões que trataremos adiante.

3.7. O QUARTO CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO

Os ciclos de escolarização foram expostos como possibilidade superadora à lógica de seriação, ainda hoje hegemônica da educação escolar e que reforça a lógica formal. Assim como apresentado pelo Coletivo de Autores (1992, p.34), nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, considerando o grau de apropriação e objetivação de um objeto pelo indivíduo, através da constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade objetiva. Ou seja, a gradativa aproximação ao objeto permite compreendê-lo para além de sua aparência fenomênica, permitindo, portanto, compreender o objeto em si e os elementos que o determinam.

O quarto ciclo é o momento ao qual o indivíduo estabelece relações genéricas sobre os objetos, esperando-se que através da educação escolar, sejam superados os *pseudoconceitos* próprios da lógica formal. Nesta relação, o indivíduo reflete sobre o objeto, começando a compreender, explicar e interpreta-lo, estabelecendo suas regularidades, ação própria da atividade de estudo na idade de transição, a adolescência. Esta relação é movida pela *contradição e superação* do caráter elementar das *funções psíquicas* (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção/sentimento) em direção ao desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*.

A fim de desenvolvermos mais estas questões, recorremos a Martins (2013a; 2015) quanto à explicação sobre o desenvolvimento da função *pensamento*. Para ela, “o pensamento desponta, assim, como função psíquica a quem compete a conversão das relações sincréticas aparentes captáveis do real concreto (instância empírica) em relações sintéticas, próprias ao real pensado (2015, p.49)

Ela destaca o caráter cultural histórico e socialmente determinado do desenvolvimento do pensamento, garantido pela ampliação do acervo cultural através da internalização dos signos na educação escolar. O núcleo desta relação se encontra na *formação de conceitos*, que expressa o desenvolvimento da condição sincrética à sintética de pensamento. Neste sentido, e assumindo diferentes formas ao longo do desenvolvimento, o pensamento atravessa três fases: *pensamento sincrético*, *pensamento por complexos* e *pensamento conceitual*. Este estudo não tem por objetivo se debruçar detalhadamente sobre cada uma das fases, já bem desenvolvidas por Martins (2013a), cabendo a nós nos apoiarmos nestas elaborações para explicitar os elementos estruturantes de cada uma das fases a fim de chegarmos ao pensamento científico, foco deste estudo.

O pensamento sincrético, próprio dos anos iniciais de vida, configura-se pela “[...] ausência do significado da palavra equivale à ausência de significado simbólico do mundo” (MARTINS, 2015, p.51). Nesta fase, a criança age sobre a realidade guiada apenas pelas suas percepções. A imagem subjetiva da realidade objetiva é, portanto, um “agrupamento mental” (MARTINS, 2015, p.51). A criança sai da condição sincrética para o pensamento por complexos quando, apropriando-se da palavra, signo dos signos, começa a estabelecer as primeiras relações mais complexas de pensamento.

Entre a idade escolar e a adolescência, um longo período de desenvolvimento que envolve transformações funcionais e estruturais, o pensamento por complexos assume lugar predominante na formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. Assim como na primeira fase, o pensamento objetiva o estabelecimento de conexões entre diferentes objetos e realidades, superando a fase sincrética no que diz respeito ao encadeamento dos signos internalizados. Na fase dos complexos, o pensamento atravessa vários momentos, sinalizados à título de conhecimento: complexo associativo, por coleção, por cadeia, complexos difusos e pseudoconceitos³⁸. Todos são a expressão gradativa do percurso de aproximação e apropriação da realidade objetiva na consciência humana.

³⁸ Mais em MARTINS (2013a).

No que tange os pseudoconceitos, diferente das fases anteriores, o indivíduo estabelece relações subjetivas sobre a realidade através da palavra expressa na linguagem dos adultos. Tal condição configura aos pseudoconceitos a aparência de conceitos, pois expressam as primeiras generalizações sobre a realidade. Mas, diferente dos conceitos reais, os pseudoconceitos ainda estão ligados às experiências individuais, o que na essência, não expressa a fidedignidade da realidade objetiva. A superação desta condição está alicerçada nas operações racionais na forma de análises e sínteses cada vez mais elaboradas (p.53).

Assim, tendo disposto a si as ferramentas necessárias para generalização da realidade no pensamento (análise, síntese, generalização e abstração), forma-se o *pensamento teórico ou abstrato*, assim como afirma Martins (2015):

A princípio do desenvolvimento da fala a palavra se apresenta como mera extensão do objeto, ou, como representação do “objeto em si” – quando a face fonética prepondera sobre a face semântica. Sendo assim, **a complexificação da palavra pressupõe a transição de correlações mais diretas e imediatas entre objeto e palavra em direção a correlações mais gerais e abstratas, condição requerida ao desenvolvimento do pensamento abstrato e função precípua da educação escolar que vise esse desenvolvimento.** Em nosso entendimento, essa proposição corrobora uma das teses centrais da pedagogia histórico-crítica: **à educação escolar cabe o ensino dos conhecimentos científicos historicamente sistematizados e referendados pela prática social da humanidade, cabe promover a formação de conceitos, naquilo que eles se apresentem como “rica totalidade de determinações e de relações numerosas”** (MARX, 1973, p. 229) e que Vigotski adjetivou como os verdadeiros conceitos (p.50, destaques nossos).

O desenvolvimento do pensamento científico é efetivado, portanto, em 1) *dependência das condições objetivas de educação escolar* (a organização e normatização escolar, o que inclui as condições do trabalho pedagógico), e pela 2) *qualidade da transmissão dos conhecimentos objetivos e universais, o que remete diretamente ao trato com o conhecimento* (sua seleção, organização e sistematização). Isso significa que, quanto mais qualificados forem as condições objetivas da educação escolar e a transmissão dos conhecimentos, mais condições serão dispostas para o desenvolvimento do pensamento teórico.

É importante reafirmar que o desenvolvimento dos pseudoconceitos para o pensamento por conceitos obedece às leis marxianas de superação por inclusão, assim como posto por Vigotski (2009)

[...] **mesmo depois de ter aprendido a operar com forma superior de pensamento – os conceitos -, a criança não abandona as formas mais elementares**, que durante muito tempo ainda continuam a ser qualitativamente predominantes em muitas áreas do seu pensamento. Até mesmo o adulto está longe de pensar sempre por conceitos (p.228, destaque nosso).

A partir dos estudos de Gama (2015), que se debruçou sobre a produção do Dermeval Saviani a fim de desvelar as suas contribuições para o currículo da escola básica à luz da Pedagogia histórico-crítica, foram reorganizados teoricamente os princípios curriculares para o trato com o conhecimento defendidos pelo Coletivo de Autores em *princípios para seleção dos conteúdos de ensino* e *princípios metodológicos para o trato com o conhecimento*. Quanto aos princípios para seleção dos conteúdos de ensino, é necessário considerarmos a 1) *objetividade e enfoque científico do conhecimento*, que remete à necessidade de reforçarmos o conhecimento universal como referência, explicitando suas múltiplas determinações – aspecto gnosiológico (centrado no conhecimento, na objetividade), aspecto ideológico (expressão dos interesses, na subjetividade) e a historicização do saber objetivo (p.202); 2) *contemporaneidade do conteúdo*, que remete à apropriação dos conhecimentos científicos e dos processos mais elaborados que permitam uma rica produção cultural; 3) *adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno*, o que significa “[...] dosar e sequenciar os conteúdos ao longo do tempo-espaço tendo em vista atuar na zona de desenvolvimento iminente do aluno, considerando suas possibilidades e necessidades enquanto sujeito histórico” (p.199), e 4) *relevância social do conteúdo*, que refere-se “[...] aos conhecimentos que possibilitam a relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura humana, servindo de referência para que as novas gerações se apropriem do que foi produzido ao longo da história da humanidade” (p.198).

Já no que diz respeito aos princípios metodológicos para o trato com o conhecimento, devemos considera-lo 1) *da síntese à síntese ou da aparência à essência*, que no Coletivo trata-se do confronto e contraposição de saberes, estabelecendo “[...] um movimento dialético entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, entre a cultura popular e a cultura erudita, de forma que a ação escolar permita que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores” (p.204); 2) *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*, que trata “[...]de buscar assegurar na organização curricular a visão de totalidade, que carrega o particular e o universal, demonstrando as relações e nexos entre os diferentes conteúdos” (p.205); 3) *provisoriamente e historicidade dos conhecimentos*, que significa tratar os conteúdos “[...] como produto da ação humana concretizada num dado momento histórico” (p.210), e 4) *ampliação da complexidade do conhecimento*, que no Coletivo trata-se da espiralidade da incorporação das referências do pensamento, reconhecendo que a aproximação ao conhecimento científico ocorre por sucessivas aproximações, e que supera por incorporação as contradições inerentes ao trabalho educativo. No ensino médio, trata-se

de superar a contradição entre homem e trabalho “[...] pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho” (SAVIANI, 2005).

Compete ao professor no quarto ciclo de escolarização tratar a cultura corporal a partir da lógica dialética, assim como defende a abordagem crítico-superadora, apropriando-se dos elementos clássicos e que conferem universalidade aos conteúdos de ensino da cultura corporal (ou seja, seus núcleos estruturantes), rompendo no ensino médio com a contradição entre homem e trabalho rumo à formação politécnica (SAVIANI, 2003). Tal assertiva remete ao lugar da cultura corporal no pleno desenvolvimento dos indivíduos. Diferente daqueles que defendem o projeto de negação do conhecimento aos trabalhadores e a permanência da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, nós nos apoiamos e defendemos um projeto de formação para a juventude que garanta as plenas condições de desenvolvimento da personalidade, formando jovens dispostos a defender seus direitos de maneira singular e universal.

Para estabelecer os nexos e relações entre os elementos expostos nesta dissertação, trataremos adiante dos fundamentos pedagógicos e psicológicos necessários para o trato com o conhecimento da cultura corporal no quarto ciclo de escolarização da abordagem crítico-superadora.

3.8. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E PSICOLÓGICOS PARA O TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL NO QUARTO CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

Sob a base das concepções de mundo, de homem, a função social da escola, de educação, objeto da educação física e seus conteúdos de ensino e o trato com o conhecimento no quarto ciclo de escolarização da abordagem crítico-superadora já expostos nesta dissertação, levantaremos os fundamentos pedagógicos e psicológicos para o trato com o conhecimento da cultura corporal no quarto ciclo de escolarização da abordagem crítico-superadora. Nossa intenção ao responder de maneira sistemática esta questão é apresentar elementos que colaborem para a superação das contradições expressas no ensino médio entre homem e trabalho impostas pelo modo de produção capitalista. Consideramos a defesa do lugar da cultura corporal na superação desta relação, na medida em que dispõe aos jovens os conhecimentos científicos que compõem a educação física, o jogo, a dança, a luta, a ginástica, o esporte e seus conteúdos de ensino. Nossa intenção é, à medida que expusermos os

fundamentos, expressarmos tais concepções numa proposta para o quarto ciclo de escolarização da abordagem crítico-superadora a partir do fenômeno ginástica.

Na esteira das formulações de Saviani (2013) e Martins (2013a), reconhecemos que a transmissão do saber sistematizado que se disponha a atender aos interesses da classe trabalhadora, precisa partir de uma *concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano*. É no terreno de disputa entre projetos distintos de educação e de formação que a juventude poderá acessar o que há de mais elaborado na cultura corporal, emitindo juízos e valores diante de tais projetos e dando direção a superação destes entraves.

Também é necessário que partamos da *concepção histórico-cultural de adolescência*, defendendo esta etapa do desenvolvimento humano como resultado do desenvolvimento histórico da humanidade e de seus modos de produção, assim como apresentado por Anjos (2006; 2016) desenvolvida no tópico 3.4. deste Capítulo.

É nesta etapa que o pensamento por conceitos, sustentáculo do pensamento científico, se edifica sob o lastro das etapas anteriores. É o pensamento por conceitos que fornece as condições para o desenvolvimento da personalidade, elemento estruturante na formação da concepção de mundo dos homens. Esta concepção, portanto, se contrapõe à concepção biologizante de adolescência predominantemente defendida na educação escolar, que a categoriza como etapa das crises determinadas pelas alterações fisiológicas.

A concepção histórico-cultural de adolescência ancora-se na defesa da educação escolar como promotora do desenvolvimento humano nas suas mais amplas e ricas possibilidades assim como defende Martins (2013a), permitindo aos jovens superar por incorporação as contradições postas pelo modo capitalista de produzir a existência humana, que dissocia educação e trabalho. Recuperar o sentido ontológico do trabalho e articula-lo à atividade profissional/de estudos é fundamental para superar os pilares da divisão entre educação e trabalho. Aqui, fica clara a defesa da *concepção omnilateral e politécnica de educação* defendida por Saviani (2013), que remete a defesa do *trabalho educativo*, do *clássico enquanto conhecimento objetivo universal*, da *transmissão do saber sistematizado* e da *superação da contradição entre homem e trabalho no ensino médio* como lastros, e se articula dialeticamente com a *concepção politécnica de educação* defendida por Saviani (2005).

Ao defendermos o conhecimento objetivo universal e a transmissão do saber sistematizado remetemos à necessidade de trata-los a partir de seus determinantes históricos-políticos, ideológicos, e para tanto são os clássicos que, saturados de determinações,

respondem as necessidades humanas. Sua transmissão remete ao papel do professor como “par mais avançado” da relação educativa, que precisa dominar os conteúdos de ensino e seus fundamentos, rompendo tanto com a perspectiva do professor depositador de conhecimentos quanto à perspectiva do professor mediador. Aqui o professor cumpre, a partir da atividade de ensino, o papel de transmissor dos conhecimentos que permitam aos estudantes estabelecer regularidades científicas rumo aos conceitos científicos, numa relação dialética entre apropriação e objetivação. Tal condição somente é possível através dos clássicos, pois são eles que explicam com maior riqueza a realidade objetiva.

Superar a contradição entre homem e trabalho significa superar a dicotomia trabalho-educação, assim como afirma Saviani (2005). Tal dicotomia, predominante nos anos finais da educação básica, é sustentada pela tese de um ensino médio técnico e profissionalizante, que atenda estritamente aos interesses do mercado de trabalho, ainda que afirme a defesa da formação cidadã, assim como desenvolvemos no *tópico 3.3* desta dissertação. Contrária a esta perspectiva, a educação politécnica ou politecnicia propõe a superação desta contradição na medida em que relaciona os conteúdos de ensino ao trabalho enquanto atividade criadora humana, que tem finalidade e direção.

Na educação física isto significa dispor aos jovens os conteúdos de ensino em suas mais diversas possibilidades sob a base de suas regularidades científicas, sem dissociá-los dos conhecimentos históricos, políticos, econômicos e sociais que os configuraram como conteúdos da cultura corporal. Desta maneira, superamos os pseudoconceitos predominantes na educação física e edificamos a possibilidade de desenvolvimento do pensamento teórico a partir do trato com a cultura corporal.

Para tanto a universalidade no trato com o conhecimento dos conteúdos de ensino da cultura corporal precisa ser o pilar sustentador do trato com os conhecimentos científicos, conhecimentos estes que resultam da apropriação e objetivação humana. Ao defendermos este fundamento, apoiamo-nos nos princípios de seleção dos conteúdos já dispostos por Gama (2015). Os princípios metodológicos do trato com o conhecimento, guiado pelos princípios da lógica dialética (totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição) precisam promover a apropriação da realidade fidedignamente. Para transformar a realidade, torna-se necessário se apropriar dela (sua prática social), problematizá-la em suas dimensões objetivas e subjetivas, instrumentalizar os estudantes na medida em que eles se aproximam desta, fornecendo os instrumentos necessários para a apreensão da realidade concreta a fim de que este se aproprie desta e a objetive na prática social (catarse e prática social).

No que diz respeito ao objeto sob o qual a educação física se debruça, reafirmamos a defesa da *cultura corporal como objeto de estudo da educação física*. Tal defesa amplamente reconhecida pelos pares não é retórica, sobretudo no atual momento de desmonte da educação brasileira através das reformas de Estado (PEC 55, reforma do ensino médio, PEC 287, reformas trabalhistas e eleitorais) e com a ação deliberada das teorias do campo pós-moderno que tratam a educação física como atividades lúdicas. Defender a cultura corporal representa defender o acesso amplo e irrestrito aos conhecimentos da cultura humana objetivados nos jogos, lutas, danças, jogos e esportes, assim como defendido por Escobar (2012) e Taffarel (2012).

Sendo a cultura corporal o objeto de estudo da educação física, os professores precisam se apropriar destes conteúdos para que através da atividade de ensino possam cumprir o papel da educação escolar, que é promover o desenvolvimento do psiquismo. A formação de professores a serviço do capital preconiza pela formação fragmentada, rebaixada teoricamente e que não estabelece as relações necessárias com os campos de atuação. Torna-se necessário também remetermos à defesa de uma *concepção ampliada de formação docente*, assim como defendemos em estudos anteriores³⁹:

Na formação de professores de educação física, garantir desde conhecimentos gerais até os conhecimentos específicos, passando pela práxis e pela formação científica, são fundamentais na instrumentalização do professor, que, na realidade na qual está inserido, poderá transmitir e superar entraves, sobretudo, entraves impostos pelo modo de produção atual.

Tal realidade implica ter um currículo ampliado, que num processo de sucessivas aproximações, permita tal acesso. Sobretudo, para garantir a especificidade na área da educação física, localizar o conhecimento de seu objeto de estudo, a cultura corporal, permite acessar o que a humanidade produziu, e permite pensar sobre ela, tendo as ferramentas científicas como aporte (OLIVEIRA, 2015, p.62).

A partir de uma sólida formação e com as ferramentas dispostas ao professor, é possível atuar em direção à formação da personalidade dos indivíduos. Uma concepção ampliada de formação docente remete às condições objetivas de formação e trabalho (salas de aula, equipamentos, instrumentos, organização do trabalho pedagógico, etc.), à sólida formação sob os pilares das atividades de pesquisa que estabeleçam graus maiores e fidedignos de generalização entre os conteúdos de ensino da área, sua organização na dinâmica curricular (os ciclos de escolarização) e sua sistematização a partir dos momentos dispostos pela

³⁹ OLIVEIRA, Clara Lima de. Formação de professores de educação física na UFBA: Considerações iniciais à crítica sobre o eixo dos conhecimentos específicos da cultura corporal. Especialização em Metodologia do Ensino e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2015. 103 p.

Pedagogia histórico-crítica já sinalizados acima (prática social, problematização, instrumentalização, catarse, prática social).

Diante destas questões, torna-se necessário considerar a *articulação dialética entre os princípios de seleção dos conteúdos e os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento expressos no trato com o conhecimento*, que são objetivados a partir dos momentos da Pedagogia histórico-crítica. Tanto a seleção como a organização do conhecimento, na perspectiva desenvolvida neste estudo, devem estar alicerçadas na prática social como ponto de partida rumo à prática social como ponto de chegada.

No quarto ciclo de escolarização da abordagem crítico-superadora, os conteúdos de ensino da educação física deverão ser tratados considerando os fundamentos levantados acima. Isso significa que, assim como afirmado pelo Coletivo de Autores (1992; 2012), o salto qualitativo deste momento é a superação dos pseudoconceitos rumo às regularidades científicas, que são resultado do pensamento por conceitos.

A partir do fenômeno ginástica, é possível demonstrar como os conteúdos de ensino podem ser tratados. Selecionamos a ginástica por ser a expressão mais elaborada no Coletivo de Autores (1992; 2012). É o mais elaborado, por carregar mais determinações, assim como afirma Marx, que explica o mais simples.

Neste sentido, para o quarto ciclo de escolarização, assim como exposto pelo Coletivo de Autores (2012), a ginástica deve ser tratada a partir de

- a) Formas ginásticas que impliquem conhecimento técnico/artístico aprofundado da ginástica artística ou olímpica, da ginástica rítmica desportiva ou de outras ginásticas.
- b) Formas ginásticas que impliquem conhecimento científico/técnico aprofundado da ginástica em geral para permitir o planejamento do processo de treinamento numa perspectiva crítica do significado a ela atribuído socialmente (p.79)

Considerando os fundamentos pedagógicos e psicológicos para o trato com o conhecimento da cultura corporal elencados acima, apresentamos abaixo possibilidades de trato com a ginástica no quarto ciclo de escolarização. Sob a base do conceito ginástica como apresentado por Almeida (2005)⁴⁰ e de seus fundamentos (saltar, rolar/girar, suspender/trepar,

⁴⁰ Para Almeida (2005), ginástica é “[...] um bem cultural da humanidade. Historicamente construída e socialmente desenvolvida. Adquiriu seus sentidos e significados nas relações sociais, determinadas pelo modo de produção da existência humana. Nas suas origens, na Grécia arcaica, a *gymnastiké*, a “arte de exercitação do corpo nu”, quer dizer, de si próprio, objetivava a preparação do guerreiro. Também fazia parte da educação das crianças com exercitações de saltos, natação, corridas, lutas e atividades consideradas necessárias para que não se tornassem covardes, fortalecessem seus corpos e estimulassem sua inteligência” (p. 22)

equilibrar e embalar/balançar)⁴¹, é possível estabelecer nexos e relações entre o que ela é (fenômeno ginástica), seus fundamentos (o que a torna uma prática social singular) e suas expressões nas várias possibilidades de objetivação (ginásticas rítmica, artística, olímpica, dentre outras), reconhecendo entre estas suas *regularidades* (similaridades em seus fundamentos - saltar, rolar/girar, suspender/trepar, equilibrar e embalar/balançar), o que a torna um conhecimento universal, suas *singularidades* (diferenças entre ginásticas rítmica, artística, olímpica, dentre outras, reconhecendo suas determinações históricas, sociais, políticas, ideológicas), mediadas pela particularidade da ação docente, o trabalho educativo.

Na adolescência, tendo como atividades-guia a comunicação íntima pessoal e a atividade de estudo/profissional, o objetivo da educação escolar deve oferecer as condições necessárias para a compreensão da ginástica enquanto produção cultural, resultado da ação intencional humana e decorrente de suas necessidades, reconhecendo em suas expressões os seus elementos estruturantes, formulando conceitos que expressem o fenômeno e suas diversas determinações, oferecendo possibilidades de objetivação que expressem os conceitos internalizados pela atividade de estudo sistemática neste período, permitindo a partir desta apropriação conceitual construir novas possibilidades de sua objetivação. Tais considerações vão na direção da superação da contradição entre homem e trabalho já apontada ao longo deste estudo. É esta forma que mais e melhor se aproxima da concepção de politecnicidade defendida por Saviani (2005).

Neste sentido, reafirmando os elementos apresentados pelo Coletivo de Autores (1992; 2012) e nos dispondo a aprofundar metodologicamente estas questões, é possível considerarmos que o trato com a ginástica no quarto ciclo de escolarização deve ser abordado a partir do:

- a) Tratar o fenômeno ginástica a partir dos *conceitos científicos*, superando por inclusão as relações particulares próprias dos pseudoconceitos rumo às generalizações científicas;

⁴¹ “Saltar: desprender-se da ação da gravidade, manter-se no ar e cair sem machucar-se. Equilibrar: permanecer ou deslocar-se numa superfície limitada, vencendo a ação da gravidade. Rolar/girar: dar voltas sobre os eixos do próprio corpo. Trepar: subir em suspensão pelos braços, com ou sem ajuda das pernas, em superfícies verticais ou inclinadas. Balançar/embalar: impulsionar-se e dar ao corpo um movimento de vaivém” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 77)

- b) Reconhecer suas regularidades nas várias possibilidades de objetivação do fenômeno – seus *fundamentos* expressos nas várias possibilidades de “ginastizar”, seja de forma livre ou técnica;
- c) Estabelecer de relações com as suas singularidades, permitindo aos estudantes reconhecerem o universal (seus fundamentos) no singular – suas *expressões mais elaboradas e saturadas de determinações* (seus instrumentos e suas diversas expressões *artísticas* – Ginástica Artística, Olímpica; *estéticas* – Ginástica Aeróbica e suas vertentes nos campos de atuação da educação física; e *rítmicas* – Ginástica Rítmica) expressando os seus fundamentos (saltar, embalar/balançar, suspender/trepar, rolar/girar, equilibrar, apoios e giros);
- d) Construir possibilidades de superação das expressões hegemônicas do fenômeno (uma possibilidade superadora à esportivização da ginástica) que superem a apropriação da técnica pela técnica, atribuindo a esta prática sentidos e significados que atuem como motivos para sua realização.

A partir desta proposição, é possível atuarmos na zona de desenvolvimento iminente dos estudantes, dando condições para a superação das relações individuais com o fenômeno ginástica (esfera afetivo-emocional) para as suas relações conceituais (esfera intelectual-cognitiva). Tal ação promove a superação dos pseudoconceitos rumo aos conceitos científicos.

É a partir destas considerações, aqui expostas na ginástica, mas passíveis de generalização para os demais fenômenos da cultura corporal (dança, jogo, luta, esporte), que reconhecemos o papel da cultura corporal no desenvolvimento do pensamento científico nos anos finais da educação básica. Diante do cenário de disputa de projetos de educação, e a educação física sendo colocada como conhecimento secundário na formação dos indivíduos, urge lutarmos para que a educação física cumpra o seu papel de, na educação escolar, promover o desenvolvimento psíquico através da apropriação da cultura corporal de forma científica, intencional e superadora.

A partir da defesa dos fundamentos pedagógicos e psicológicos elencados acima é possível contribuir com a educação escolar na educação física numa perspectiva superadora, que galgue como projeto histórico o projeto comunista de sociedade e que construa cotidianamente na escola um ensino promotor do desenvolvimento livre e universal (DUARTE, 2013) da juventude nos anos finais da educação básica. É aos trabalhadores que

nesta quadra histórica precisamos dar respostas concretas, nos dispendo a cumprir o papel de intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1982) na luta de classes.

4. NOSSAS CONSIDERAÇÕES

Durante a nossa exposição, sob a base teórica do materialismo histórico-dialético, perseguimos o nosso objeto a partir dos elementos levantados no *Capítulo 2*. Numa perspectiva *a la contra* (ENGUITA, 1993), buscamos as contradições expostas na disputa de projetos antagônicos de educação a fim de nos aproximarmos do nosso objeto tendo como referência o materialismo histórico e dialético, a Pedagogia histórico-crítica, a Psicologia histórico-cultural e a abordagem crítico-superadora. Desta forma, estabelecemos os elementos estruturantes do nosso percurso neste estudo.

É importante reafirmar que o Coletivo de Autores tem uma importância vital no trabalho pedagógico com a cultura corporal ao longo dos 25 anos de existência. Somente esta questão já o coloca no patamar de clássico e, portanto, precisamos reconhecê-lo como a referência que melhor expressa o trato com o conhecimento da cultura corporal. Tal afirmativa não significa não reconhecer as lacunas desta produção, às quais colocamos como tarefa a elaboração de uma nova síntese, superando por inclusão as suas problemáticas.

Constatamos no decorrer desta pesquisa que estamos diante da intensificação das disputas de projetos distintos de educação. De um lado temos um processo de imposição política de perdas históricas nos direitos da classe trabalhadora e da juventude, duramente construídas e conquistadas durante anos, e que hoje é representado na educação pela aprovação da contrarreforma do ensino médio, da PEC 55, do PL 4.302/1998 da terceirização, além das reformas trabalhista, da Previdência Social, dentre outras medidas impopulares, todas parte de um processo burguês de Estado mínimo. Do outro lado, onde nos localizando, concentra-se a luta em defesa dos direitos já conquistados, o que se inclui a universalização da educação em todas as suas etapas e dimensões, a ampliação dos investimentos em direitos sociais (educação, saúde, etc.), o direito à aposentadoria, dentre outros. Na quadra histórica desenvolvida no *Capítulo 2* desta dissertação, sofremos enquanto classe trabalhadora um grande ataque à democracia e aos nossos direitos.

Buscamos estabelecer no *Capítulo 3* as regularidades científicas que nos permitam reconhecer o lugar da cultura corporal no desenvolvimento do pensamento científico a partir das concepções de educação e formação, de homem e desenvolvimento, a caracterização da adolescência como etapa de transição e como se expressa nesta a contradição entre homem e trabalho. Constatamos que, diante da contrarreforma do ensino médio, foi atribuída à educação física o lugar secundário na educação escolar, o que se contrapõe a defesa da

transmissão do saber sistematizado na escola e do objetivo da educação escolar de desenvolvimento do psiquismo humano. Reconhecemos, portanto, que tal contrarreforma é o oposto do que os trabalhadores e a juventude vem defendendo nas ruas e nas ocupações das escolas e universidades.

Neste sentido, reconhecendo que o trato com o conhecimento da cultura corporal no quarto ciclo perpassa pelos fundamentos pedagógicos e psicológicos para o trato com o conhecimento da cultura corporal no quarto ciclo: 1) *concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano*; 2) *concepção histórico-cultural de adolescência*; 3) *concepção omnilateral e politécnica de educação*; 4) *trato com o conhecimento universal dos conteúdos de ensino da cultura corporal*; 5) *cultura corporal como objeto de estudo da educação física*; 6) *concepção ampliada de formação docente*, e 7) *articulação dialética entre os princípios de seleção dos conteúdos e os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento expressos no trato com o conhecimento*, elaboramos uma proposta de trato com o conhecimento a partir da ginástica que nos permita objetivar estes fundamentos na prática social concreta, produzindo as condições para o desenvolvimento do pensamento teórico, assim como defendemos como tese deste estudo. É tomando esses fundamentos como lastros do trabalho educativo que poderemos superar os pseudoconceitos rumo ao desenvolvimento do pensamento científico, logo da personalidade dos indivíduos.

Neste sentido, precisamos reforçar a luta dos trabalhadores pela garantia de seus direitos. Fazemos isso nos sindicatos, nos partidos, nas organizações, nas escolas. Isto significa dizer que a nossa ação pedagógica na educação escolar é teleológica, tem direção, e é na construção das condições subjetivas para o projeto histórico comunista. Defendemos, portanto, uma educação que rompa com a lógica formal imposta no cabresto pela sociedade capitalista, que afirma que a educação é um direito submisso às leis do capital. O trabalho educativo, assim como defendido neste estudo, precisa ajudar a juventude a enxergar possibilidades transformadoras da realidade rumo à superação de seus entraves.

Nesta direção, a educação precisa formar uma juventude disposta a cerrar fileiras nesta luta. Isso só se garante se lhes forem fornecidas as bases para uma educação emancipatória, que defenda uma *concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano*, que defenda uma *concepção de educação balizada no trabalho educativo, nos conhecimentos universais e no desenvolvimento do pensamento teórico*.

Esta questão ultrapassa a defesa abstrata da educação socialista. Significa, sobretudo, objetivar fundamentos que permitam a construção de uma educação nesta direção. Neste trabalho, um grande esforço foi feito no sentido de levantar, no que concerne à educação física, os fundamentos pedagógicos e psicológicos no trato com a cultura corporal no quarto ciclo de escolarização. Reconhecemos que, levantados os fundamentos, torna-se necessário colocar à prova científica as suas razões de ser a partir de experiências concretas no trato com o conhecimento da cultura corporal. É neste sentido que apontamos que este estudo pode ajudar a edificar os pilares para a elaboração mais aprofundada do trato com o conhecimento da cultura corporal na educação física, com destaque à organização do conhecimento nos ciclos de escolarização defendidos pela abordagem crítico-superadora.

REFERÊNCIAS

ADAM, Y. et al. Desporto e desenvolvimento humano. Lisboa: Seara Nova, 1977 (Coleção Educação e Ensino)

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2013.

_____; DUARTE, Newton. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividades de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.) Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea)

BEZERRA, José Eudes Baima. Direito a educação e progressão continuada: para além da aparência. São Paulo: Serpente, 2015

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério de Educação. Lei nº 13415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; Revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; E institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: MEC, 2017.

CARTA CAPITAL. O uso de turbantes por pessoas brancas é apropriação cultural? 2017 Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/turbantes-e-apropriacao-cultural>> Acesso em 07/03/2017

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Metodologia do Ensino de Educação Física. 2ª ed rev. São Paulo: Cortez, 2012.

DIEESE. Considerações sobre as Medidas Provisórias 664 e 665. São Paulo: 2015. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2015/subsidiosConsideracoesMPs664665.pdf>

_____. Boletim Trabalho no Comércio do DIEESE. Ano 1, nº 3, 2009. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analiseped/2009/2009pedjovenscomerciariorio.pdf>> Acesso em 07/03/2017.

DUARTE, Newton. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

_____. A individualidade para si. Edição comemorativa. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

ENGELS, Friedrich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. 1876. S/p. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em 23/02/2017

ENGUITA, Mariano Fernández. Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da educação. Artes Médicas, 1993.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão (Entrevista). In: COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. 2ª ed rev. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, 2007.

_____. CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). Ensino médio integrado: Concepções e contradições. S. Paulo: Cortez, 2005.

GAMA, Carolina Nozella. Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. 232 Fls. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LAVOURA, Tiago Nicola. Educação escolar e cultura corporal em áreas de reforma agrária: a emancipação humana em análise. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. São Paulo, 2016. Out-Dez; 30(4):1079-86p.

LEAL, Zaira F de Rezende Gonzales; MASCAGNA, Gisele Cristina. Adolescência: trabalho, educação e formação omnilateral. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.) Periodização histórico-cultural do

desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea)

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: ADAM, Y. et al. Desporto e desenvolvimento humano. Lisboa: Seara Nova, 1977 (Coleção Educação e Ensino)

MÁRKUS, György. Marxismo e antropologia: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015. 144 p.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.) Infância e pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. In: PINHO, Sheila Zambello de (Coord.) Oficinas de estudos pedagógicos: reflexão sobre a prática do Ensino Superior. Adriana Josefa Ferreira Chaves...[et al.] – São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-reitora de Graduação, 2008.

_____. A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. Revista Psicologia Política. Vol. 11. Nº 22. 345-358p. Jul/Dez. 2011

_____. O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____. O papel da educação escolar na formação de conceitos. Em: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.) Infância e pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

_____. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013c.

_____. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico-crítica. *Revista Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015.

_____; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.) Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea)

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política: Livro 1: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

_____; ENGELS, Friedrich. Manifesto comunista. Boitempo Editorial, 2015.

OBSERVATÓRIO DO PNE. 2013. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/> Acesso em 12/12/2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.) Infância e pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTAL G1. Economia. OIT prevê que nº de desempregados no Brasil chegará a 13,6 milhões em 2017. 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/noticia/oit-preve-que-n-de-desempregados-no-brasil-chegara-a-136-milhoes-em-2017.ghtml> Acesso em 07/03/2017.

REDE BRASIL ATUAL. 'Maior impacto do desemprego é sobre a juventude', alerta Dieese. 2016. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/trabalho/2016/02/juventude-e-a-mais-afetada-com-o-desemprego-alerta-dieese-4576.html>> Acesso em 07/03/2017.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):131-152, 2003.

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

_____ et al. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11ª ed rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão (Entrevista). In: COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. 2ª ed rev. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. Revista Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan/abr. 2016.

_____; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Org.) Cadernos didáticos sobre educação no campo. Celi Nelza Zülke Taffarel, coordenação Adriana D'Agostini, Erika Suruagy Assis de Figueiredo, Mauro Titton. Salvador: EDITORA, 2010.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole et al (Org.) Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (Psicologia e Pedagogia)

_____. Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos. In: VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca pedagógica)

_____. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca pedagógica)