



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

PETRY ROCHA LORDELO

**O TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL NO
CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DO INSTITUTO FEDERAL BAIANO:
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA**

Salvador
2019

PETRY ROCHA LORDELO

**O TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL NO
CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DO INSTITUTO FEDERAL BAIANO:
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel

Salvador
2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Lordelo, Petry Rocha.

O trato com o conhecimento da cultura corporal no currículo do ensino médio integrado à educação profissional do Instituto Federal Baiano : contribuições para uma educação politécnica / Petry Rocha Lordelo. - 2019. 136 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

1. Ensino profissional. 2. Educação física (Ensino médio) - Estudo e ensino. 3. Materialismo histórico. 4. Materialismo dialético. 5. Pedagogia crítica. 6. Formação politécnica. I. Taffarel, Celi Nelza Zulke. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 373.246 – 23. ed.

PETRY ROCHA LORDELO

**O TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL NO
CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DO INSTITUTO FEDERAL BAIANO:
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação

Salvador/BA, 22 de fevereiro de 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel (Orientadora) – UFBA

Prof. Dr. Claudio de Lira Santos Junior – UFBA

Prof. Dr. Dante Henrique Moura – IFRN

Prof. Dr. David Romão Teixeira - UFRB

Prof. Dr. Flávio Dantas Albuquerque Melo – UFRPE

Prof. Dra. Kátia Oliver de Sá – UCSAL (suplente)

Prof. Dra. Marize Souza Carvalho – UFBA (suplente)

À classe trabalhadora, seus filhos e filhas... Família universal!
Às camaradas, Celi Taffarel e Micheli Escobar,
pelo legado que não é negado
e pela existência que é de resistência!

AGRADECIMENTOS

Aos amores e afetos... Que motivam e ampliam a necessidade da luta por um mundo mais justo!

Em especial:

Aos meus ancestrais; minha vó Laudelina (Ladi); ao “casal JÓIA”: João (pai) e Iara (mãe); Érica (irmã) e Daniel (irmão); à amada companheira, Milena, que luta ao meu lado há 15 anos; Sônia (sogra) e Ubirajara (sogro)... pelo amor (e tudo aquilo que este abraça), possibilitando as condições subjetivas e objetivas que me permitiram acessar os estudos e finalizar – em conjuntura (in)tensamente adversa – mais esta etapa de formação;

À Mãe Lúcia de Angorô, pelo carinho, cuidado e pelas vibrações positivas que se constituíram força vital neste processo... Mukuiu!;

Aos colegas de doutorado, sobretudo, os camaradas William Lordelo e José Arlen, pela solidariedade na/de classe ao longo das atividades programadas e programáticas...

À banca examinadora pelas valorosas contribuições; principalmente, os professores David Romão e Flávio Dantas, pela atenção dispensada desde as coorientações – quando ainda assentadas em outro objeto de estudo – à defesa do trabalho final;

Ao coLetivo da Rede LEPEL, pela luta constante em defesa da Educação pública, gratuita, laica, socialmente referenciada e demais direitos da classe trabalhadora;

Ao MEEF, MNCR, MST, Partidos Políticos e Sindicatos – movimentos de luta social estes, com profunda e sólida contribuição na formação de minha personalidade, consciência de classe, concepção de mundo;

Ao Instituto Federal Baiano, enquanto *lócus* de trabalho e pesquisa; e por conceder meu afastamento, no último ano de doutoramento, para que eu ampliasse as condições objetivas, sobretudo a garantia de tempo disponível para a escrita desta tese; bem como à colega Sidnéia Flores, por tocar com qualidade o trabalho de garantir o acesso ao patrimônio da Cultura Corporal aos estudantes do IF Baiano, *campus* Valença, durante o ano em que fiquei afastado;

À camarada Celi Taffarel, pela referência de ser humano e por estas duas décadas de orientação para a vida – desde a graduação aos dias atuais. Gratidão por tudo e por me ensinar, entre o lido e a lida, que é impossível “defender, só com palavras, a vida; ainda mais quando ela é esta que vê, severina”.

*[...] Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Somos todos soldados
Armados ou não
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não*

*Os amores na mente
As flores no chão
A certeza na frente
A história na mão
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Aprendendo e ensinando
Uma nova lição*

*Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe, faz a hora
Não espera acontecer*

(Geraldo Vandré, 1968)

Pode ser, é verdade, que a escola politécnica, uma escola politécnica ideal, seja realizável apenas no socialismo. Mas é indubitável que já agora se pode falar sobre as etapas pelas quais a escola pode ser conduzida à escola politécnica do futuro, porque seguimos para a sociedade comunista não como um salto através do desconhecido, mas pelo caminho que nós mesmos abrimos e trilhamos. Traçar e trilhar o caminho dos “objetivos finais” para a escola, eis o que é preciso fazer agora, se não queremos nos afastar das exigências da construção socialista que se desenvolve impetuosamente.

(Moisey Pistrak, 1929)

LORDELO, Petry Rocha. **O trato com o conhecimento da Cultura Corporal no currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Instituto Federal Baiano: contribuições para uma educação politécnica.** 136f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

O presente estudo situa-se entre os que têm como objeto de investigação o trato com o conhecimento da cultura corporal, no currículo escolar do Ensino Médio, em especial do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O problema síntese foi delimitado a partir da problemática que se expressa nas contradições sobre a negação do conhecimento e o rebaixamento teórico dos estudantes, mediados, inclusive, pelas políticas do Estado burguês, que incidem na área de Educação e pela concepção de projeto histórico que é concreto, amarrado às condições existentes, postula fins e meios e fornece base para a organização dos partidos políticos. Tem como pergunta síntese: qual a realidade do trato com o conhecimento da Cultura Corporal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano e quais as possibilidades de sua organização, assentada em fundamentos ontológicos, gnosiológicos e teórico-metodológicos de base materialista histórico-dialética, objetivando o desenvolvimento cultural humano no seu mais alto grau de possibilidades e contribuições para a resistência ativa na perspectiva de contribuir com o projeto histórico socialista? A base teórica para fundamentar a tese advém das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica, da abordagem Crítico-superadora do Ensino da Educação Física e da Pedagogia Socialista, advindas de autores clássicos e de teses e dissertações elaboradas que aprofundam conhecimentos científicos sobre fundamentos ontológicos, gnosiológicos e teórico-metodológicos. Os procedimentos investigativos foram: (a) Análise das contribuições sobre fundamentos ontológicos, gnosiológicos e teórico-metodológicos; (b) Análise das normatizações do Instituto Federal Baiano e dos documentos curriculares que orientam o trabalho pedagógico nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal Baiano, *campus* Valença; (c) Análise das contradições e mediações identificadas; (d) Exposição sistematizada dos resultados e contribuições superadoras. A tese final apresenta possibilidades de essência, de tratar no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nos Institutos Federais, os conhecimentos da Cultura Corporal, a partir da concepção de transformação social, desenvolvimento humano, função social da escola da transição e do currículo, com a finalidade de elevar a capacidade teórica e o padrão cultural dos estudantes, à luz de uma formação omnilateral e politécnica, visando inserir os jovens na atividade produtiva socialmente útil e no processo de transformação da sociedade, para além dos marcos do sociometabolismo do Capital.

Palavras-chave: Materialismo histórico-dialético. Teoria histórico-cultural. Pedagogia histórico-crítica. Politecnismo. Educação Física escolar.

LORDELO, Petry Rocha. **The treatment with the Body Culture knowledge in the curriculum of the High School Integrated to Professional Education at Baiano Federal Institute:** contributions to a polytechnic education. 135f. Thesis (Doctorate degree) – College of Education, Federal University of Bahia, 2019.

ABSTRACT

The present study has as investigation object the treatment with the Body Culture knowledge in the high school curriculum, focusing on high school integrated to professional education, at Federal Institutes of Education, Science and Technology. The synthesis problem was delimited from the concern that is expressed in the contradictions about the denial of knowledge and the theoretical demotion of students, mediated by policies of the bourgeois state, which affect the Educational area and by the conception of a historical project that is concrete, tied to existing conditions, that require ends and means and provide basis for the political parties organization. The synthesis questions are: what is the reality of the treatment with the Body Culture studies at Baiano Federal Institute of Education, Science and Technology? What are the possibilities of its organization, based on ontological, gnosiological and theoretical-methodological foundations with a historical-dialectical materialistic basis, aiming at human cultural development in its highest degree of possibilities and contributions to active resistance in the perspective of contributing to the socialist historical project? The theoretical basis to support the thesis comes from the contributions of Historical-Cultural Psychology, Historical-Critical Pedagogy, the Critical-overcoming approach of the Physical Education Teaching and Socialist Pedagogy, written by classical authors, and from elaborated theses and dissertations that extend scientific knowledge on ontological, gnosiological and theoretical-methodological foundations. The investigative procedures were: (a) Analysis of contributions on ontological, gnosiological and theoretical-methodological foundations; (b) Analysis of the standards of the Baiano Federal Institute (IFBAIANO) and of the curricular documents that guide the pedagogical work in the Technical Courses Integrated to High School at IFBAIANO, *campus* Valença; (c) Analysis of the contradictions and mediations identified; (d) Systematic presentation of results and overcoming contributions. The final thesis presents possibilities to address in the Integrated High School with Professional Education in Federal Institutes, the knowledge of Body Culture, from the conception of social transformation, human development, school social function of the transition and the curriculum, with the purpose of raising the theoretical capacity and the students cultural standard, in the light of an omnilateral and polytechnic formation, aiming to insert young people in the socially useful productive activity and in the process of transformation of society, beyond the milestones of the sociometabolism of Capital.

Keywords: Historical-dialectical materialism. Historical-cultural theory. Historical-critical pedagogy. Politecnism. School Physical Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Material de divulgação de Ato Público contra a PEC 55/2016.....	14
Figura 2: Mapa de Localização dos Campi do IF Baiano e de seus polos de Educação a Distância.....	24
Figura 3: Expansão territorial da democratização do ensino técnico profissionalizante de nível médio, possibilitada pela criação da RFEPCT	26
Figura 4: Composição do Congresso Nacional com a eleição de 2014	34
Figura 5: Orçamento da RFEPCT e desempenho nas avaliações.....	37
Figura 6: Quadro da Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico.....	59
Figura 7: Quadro síntese da proposta de Pistrak para organização da escola politécnica do período de transição.....	88
Figura 8: Princípios curriculares no trato com o conhecimento	94
Figura 9: Estrutura curricular do Curso Técnico em Agroecologia (Integrado) – IF Baiano <i>campus</i> Valença.....	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: da expansão à extinção(?)	20
1.1 FORMAÇÃO E EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS	20
1.2 AS CONTRARREFORMAS NO “BALANÇO” DA REDE	30
2 DO PRINCÍPIO DO TRABALHO AO TRABALHO COMO PRINCÍPIO (EDUCATIVO).....	47
2.1 SOBRE A ATIVIDADE VITAL E O DESENVOLVIMENTO DO SER SOCIAL: FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	47
2.1.2 A atividade principal e a periodização do desenvolvimento psíquico.....	56
2.2 SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: FUNDAMENTOS GNOSIOLÓGICOS À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	69
2.2.1 O trabalho como princípio educativo e a educação politécnica	78
3 SOBRE O TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFBAIANO DE VALENÇA/BA	91
3.1 CONTRIBUIÇÕES À CRÍTICA AOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO IF BAIANO....	99
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA UMA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA.....	121
REFERÊNCIAS	130

INTRODUÇÃO

As afirmações de Trotsky, em 1938, sobre as crises conjunturais e estruturais do capitalismo, que já àquela época sobrecarregavam as massas de privações e sofrimentos cada vez maiores, se expressam por demais atuais, visto que, neste momento histórico, não precisamos nos esforçar para percebermos que o processo de mundialização do capital, assentado na propriedade privada dos meios de produção, para sustentar e manter sua hegemonia, segue reduzindo direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora e destruindo as forças produtivas – trabalho; trabalhador; natureza – reforçando a tese de que se esgotaram as possibilidades civilizatórias do capital enquanto referência de organização da produção da vida (Coggiola & Katz, 1995; Montoro, 2014).

Cientes de que tais problemáticas significativas devem ser enfrentadas e superadas, nosso coletivo¹, enquanto pesquisadores e trabalhadores da educação, tem assumido a tarefa de, tal como propôs Duarte (2005), à luz de um referencial teórico de base marxista: a) realizar o trabalho de educar as novas gerações tendo como perspectiva a superação do capitalismo, realizando esse trabalho educativo em meio ao processo de generalização da barbárie; b) construir uma pedagogia marxista travando a luta pelo socialismo, ciente dos impasses e dificuldades com os quais se depara o movimento socialista no mundo; c) fazer a crítica às correntes pedagógicas que dão sustentação à ideologia dominante na sociedade capitalista contemporânea.

As atividades de gestão², ensino³, pesquisa⁴ e extensão⁵ desenvolvidas nos últimos anos, além de possibilitar a ampliação dos estudos acerca dos fundamentos ontológicos,

¹ Refiro-me ao coletivo da Linha de Estudos em Educação Física, Esporte & Lazer – LEPEL, da Faculdade de Educação da UFBA que, em Rede (no âmbito local, estadual, regional, nacional e internacional), segue desenvolvendo estudos assentados no Projeto Integrado de Pesquisa: *Problemáticas significativas do Trabalho Pedagógico, da Produção do Conhecimento, das Políticas Públicas e da Formação de Professores de Educação Física e Esporte*, abordadas através de Pesquisa Matricial.

² Coordenador da Educação Física Escolar na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Cruz das Almas/BA (2010 – 2012); Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade Maria Milza – FAMAM (2010 – 2016);

³ Professor de componentes curriculares como: Estágio Supervisionado de Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Médio, na Universidade Estadual de Feira de Santana (2013 – 2016); Estágio Supervisionado I – Educação Infantil (2010, 2011, 2013), Estágio Supervisionado III – Ensino Médio (2010, 2011, 2014) e Prática Pedagógica Interdisciplinar II (2012, 2013), na FAMAM; professor da Rede Estadual de Ensino (2011 – 2016), no Centro Territorial de Educação Profissional Recôncavo II Alberto Tôrres; professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal Baiano (2017 – atual).

⁴ Orientador, nos cursos de formação de professores de Educação Física e Pedagogia, na FAMAM (2008 – 2016), de Pesquisas e Trabalhos de Conclusão de Curso que se debruçaram sobre a prática pedagógica e o trato com o conhecimento, em específico, da Cultura Corporal, nos diversos níveis de Ensino.

⁵ Organização de Festivais da Cultura Corporal em escolas públicas do Recôncavo da Bahia, em todos os níveis de ensino; bem como a organização de eventos científicos no âmbito da formação de professores de Educação

gnosiológicos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora do ensino da Educação Física, nos permitiu constatar:

a) a subsunção de uma teoria do conhecimento, teoria psicológica, teoria pedagógica assentada no materialismo histórico e dialético, bem como outras referências de base marxista, no processo de formação de professores de Educação Física e Pedagogia [basta verificar os Projetos Políticos Pedagógicos e Planos de Curso destas instituições];

b) como consequência, um número considerável de professores/as que atuam na escola básica, não tem dominado com consistência as categorias de organização do trabalho pedagógico e tem demonstrado dificuldade em ensinar – para além da subsunção do tempo pedagógico da Educação Física e de espaços pedagógicos inadequados – os conteúdos relacionados às atividades da Cultura Corporal; fazendo com que, em instituições da mesma Rede (ou Sistema), e às vezes entre docentes da mesma instituição, a estrutura curricular e o trabalho pedagógico se dê de maneira completamente diferente [ementas da disciplina Educação Física, Planos de Curso e de Aula, entrevistas com docentes da área, a Carta do Vale do Jiquiriçá (2009), etc. – documentos que compõem o *corpus* de algumas destas pesquisas supracitadas –, dão conta de confirmar estes dados].

Taffarel (2009, 2011) expõe os principais problemas da Educação Física atual que a desqualificam enquanto área do conhecimento socialmente relevante e comprometem sua legitimação no currículo escolar, a saber: a) a persistência do dualismo corpo-mente como base científico-teórica da educação física que mantém a cisão teoria-prática e dá origem a um aparelho conceitual desprovido de conteúdo real, entre eles o conceito a-histórico de esporte e das suas classificações; b) a banalização do conhecimento da cultura corporal, especialmente dos jogos e de outras atividades esportivas, pela repetição mecânica de técnicas esvaziadas da valorização subjetiva que deu origem à sua criação; c) a restrição do conhecimento oferecido aos alunos, obstáculo para que modalidades esportivas, especialmente as que mais atraem as crianças e jovens, possam ser apreendidas na escola, por todos, independente de condições físicas, de raça, de cor, sexo ou condição social; d) a redução do tempo destinado à Educação Física na prática escolar; e) a utilização de testes padronizados exclusivos para aferição do grau de habilidades físicas – numa perspectiva funcionalista – como instrumentos de avaliação do desempenho instrucional dos estudantes nas aulas de Educação Física; f) a adoção da teoria da “pirâmide” como teoria educacional; g) a falta de uma teoria pedagógica

Física, que aprofundaram o debate sobre os projetos de formação humana na sociedade burguesa contemporânea e a necessidade da luta pela superação do capitalismo, sobretudo, via educação escolar.

construída como categorias da prática; h) a falta de uma reflexão aprofundada sobre o desenvolvimento da aptidão física e sua pretensa contradição com a reflexão sobre a cultura corporal – formação do pensamento científico teórico nos escolares; i) a predominância de teorias pedagógicas de base positivista, fenomenológicas e pós-modernas (giros linguísticos) em detrimento da Teoria Histórico-cultural, da Pedagogia Histórico-crítica e da abordagem Crítico-superadora da Educação Física;

c) a sedução e efetivação na Educação Escolar, em todos os níveis, das chamadas “pedagogias do aprender a aprender” – das quais destacamos o construtivismo e os estudos na linha da pedagogia das competências (Rossler, 2006);

d) o fechamento de escolas, no âmbito municipal, estadual e federal – como é caso de muitas Escolas do Campo e de alguns Institutos Federais – reduzindo os espaços destinados à transmissão dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos e ao desenvolvimento do pensamento teórico, sobretudo aos filhos e filhas da classe trabalhadora, mediado pelos ataques, sobretudo, no âmbito das normatizações que incidem sobre a educação escolar.

Como sinaliza Duarte (2013),

Com o aguçamento das contradições do capitalismo e o conseqüente acirramento da luta de classes, a burguesia intensifica o uso de todos os recursos possíveis para não permitir o avanço da luta pela socialização dos meios de produção. Nesse contexto, a educação dos filhos da classe trabalhadora é constantemente reestruturada em todos os seus níveis, desde a educação infantil até o ensino superior, num complexo jogo político e ideológico cujo objetivo, por parte da classe dominante e dos intelectuais a seu serviço, é o de assegurar que os conteúdos ensinados e aprendidos na escola pública se limitem ao que é demandado pela reprodução da divisão social do trabalho e da concepção burguesa de sociedade, de conhecimento, de vida humana e de individualidade; em poucas palavras, que a educação se limite à adaptação. (DUARTE, 2013, p.27)

Como a luta pela socialização do conhecimento, por si só, já é um componente importante da luta de classes, a educação escolar, portanto, se constitui um campo de disputa, principalmente por tratar-se da formação das novas e futuras gerações que, assentada na tríade forma-conteúdo-destinatário e na relação educação-capital-trabalho, é determinada e determina a manutenção ou a transformação do modo de produção e reprodução da vida; ou seja, age como um dos elementos que pode desequilibrar as correlações de força na luta de classes, tanto para um lado, quanto para outro.

A **problemática** da presente tese pode ser delimitada a partir das aparências do fenômeno expressas na Reforma do Ensino Médio. Os estudos de Matos (2019) nos permitem

ir para além da aparência e identificar interesses empresariais que sustentam as reformas educacionais.

Ao investigarmos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que, embora tenham como marco de fundação o ano de 1909 – ou seja, completando 100 anos em 2019 – ganharam um novo formato a partir da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro 2008 e uma significativa expansão durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, identificamos uma das principais contradições da educação que é o rebaixamento da capacidade teórica dos estudantes, que ocorre quando conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos são negados e/ou são tratados de forma a não permitirem que os destinatários deste conteúdo, no caso os jovens, tenham sua capacidade teórica elevada. Problemática esta que confronta, inclusive, o que dizem o texto da Lei supracitada; das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; bem como de outros documentos no âmbito da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC, ao se referirem à “formação integral e integrada”, “trabalho como princípio educativo”, “educação politécnica”, como uma recusa à submissão da “[...] educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista” – palavras de Eliezer Pacheco, Secretário Geral da SETEC/MEC entre os anos de 2005 e 2012 (PACHECO, 2010, p.8).

A função social assumida pelos Institutos Federais, bem como outras políticas desenvolvidas pelos governos Lula e Dilma em seus 13 anos de mandato, voltadas, sobretudo, para o acesso de grupos historicamente excluídos do acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos sistematizados via educação escolar – em todos os seus níveis – provocaram uma imediata reação contraofensiva dos setores mais conservadores da burguesia nacional, que representam os interesses do capital no Congresso Nacional.

Desde os primeiros anos do governo do Presidente Lula, que o Projeto de Lei 7.180/2014 e Projeto de Lei nº 867/2015, que cria e inclui nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional o Programa Escola sem Partido; a Lei nº 13.415/2017, que Reforma o Ensino Médio e a Portaria nº 1.570/2017, que homologa a Base Nacional Curricular Comum, começam a ser articulados pela classe dominante. Ações estas, que se ampliaram após o Golpe de Estado de agosto de 2016 que provocou o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, apresentando já como cartão de visita do governo golpista, no mês seguinte, a Medida Provisória nº 746/2016 que dá origem à nova reforma do Ensino Médio e a absurda Emenda Constitucional nº 55/2016 – atual EC 95/2016 – que limita o teto de gastos em Educação e Saúde por 20 anos.

No curso desse processo de ataques à classe trabalhadora, em geral, e à Educação pública, em específico, sou aprovado como professor efetivo da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, e chego para tomar posse, no Instituto Federal Baiano, *campus* Valença, no dia 7 de dezembro de 2016; data em que este – ocupado pelo movimento estudantil, em reação às (des)medidas do governo golpista, supracitadas – discutia com as categorias ali presentes (estudantes, corpo docente, técnicos e terceirizados) sua participação em um ato público, no dia seguinte, com os demais movimentos de luta social do território do Baixo Sul.

Figura 1: Material de divulgação de Ato Público contra a PEC 55/2016, em Valença/BA, 08/12/2016.



Constatando, já no referido ato, algumas problemáticas significativas de ambos os Institutos Federais localizados no município de Valença/BA – Instituto Federal da Bahia, com sede no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e Instituto Federal Baiano, com sede na antiga Escola Média de Agropecuária da Região Cacaueira (EMARC) – somadas a outras que me deparei, nos dias seguintes, no que tange às condições objetivas para o trato com o conhecimento da Cultura Corporal, assentadas nas categorias objetivos/avaliação, conteúdo/método, tempo/espaço pedagógico e recursos materiais, comecei a ser instigado e convocado, no sentido de não separar as premissas teóricas/científicas das premissas programáticas, a mudar o objeto de estudo da tese – visto que o problema inicial de pesquisa, sobre o qual já vinha me debruçando ao longo dos primeiros anos de doutoramento e em pesquisas anteriores com orientandos, se assentava sobre outro ciclo de escolarização: a Educação Infantil.

Destarte, com o aprofundamento, ao longo de 2017, dos ataques à expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por um lado; e o aprofundamento da minha relação com o Instituto Federal Baiano, seu currículo e função social, por outro; bem como a retomada de estudos no âmbito da Pedagogia Socialista, inspirado pelas comemorações do centenário da Revolução Russa de 1917 e da leitura do livro “A construção da Pedagogia Socialista”, de Nadezhda Krupskaya, lançado em 2017 – que me fez voltar nas prateleiras às obras de Moisey Pistrak⁶ e Viktor Shulgin, onde estes discutem a realidade e as proposições de superação dos equívocos que se assentaram na criação das “escolas comuna”/“escolas do trabalho” no período de transição ao socialismo na Rússia entre 1917 e 1928 – vi que, apesar destas obras se referirem a um determinado período histórico, com suas respectivas determinações políticas, sociais e econômicas, muitos dos problemas enfrentados e soluções apresentadas, principalmente no que tange à relação entre o ensino escolar integrado ao trabalho socialmente útil, visando a formação omnilateral, tecnológica e politécnica das novas e futuras gerações de trabalhadores e trabalhadoras, poderiam contribuir com a reestruturação curricular do Instituto Federal Baiano, com a construção da pedagogia socialista e da escola de transição para um outro projeto histórico.

Nesse sentido, retomo também o trabalho de Alves (2015), que em sua tese *“Formação de professores e crise estrutural do capital: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida”*, trata dos parâmetros teóricos-metodológicos para a formação, a partir da categoria *transição*, levando em conta as experiências de inspiração socialista. Ao estabelecer nexos e relações entre projeto histórico e parâmetros teórico-metodológicos e ao defender o projeto histórico socialista e a concepção de formação omnilateral como centrais, Alves (2015) destaca as condições subjetivas como necessidade para a transição do modo de produção capitalista ao modo de produção socialista. A presente tese perfila-se teoricamente com os escritos de Alves (2015) e aprofunda os estudos levando em conta a função social dos Institutos Federais de Educação Científica e Tecnológica.

Delimitamos assim, como **objeto** de investigação, o trato com o conhecimento da cultura corporal, no currículo escolar do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, em especial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. O **problema síntese** foi delimitado a partir da problemática que se expressa nas contradições sobre a negação do

⁶ Fundamentos da Escola do Trabalho (Pistrak, 2000); A Escola-Comuna (Pistrak, 2009); Ensaio sobre a Escola Politécnica [tradução do título original em russo: Ensaio de Escola Politécnica no Período de Transição] (Pistrak, 2015); Rumo ao Politecnismo (Shulgin, 2013).

conhecimento e o rebaixamento teórico dos estudantes, mediados, inclusive, pelas políticas do Estado burguês, que incidem na área de Educação; e pela concepção de projeto histórico que é concreto, amarrado às condições existentes, postula fins e meios e fornece base para a organização dos partidos políticos.

Tem como **pergunta síntese**: *qual a realidade do trato com o conhecimento da Cultura Corporal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano e quais as possibilidades de sua organização, assentada em fundamentos ontológicos, gnosiológicos e teórico-metodológicos de base materialista histórico-dialética, objetivando o desenvolvimento cultural humano no seu mais alto grau de possibilidades e contribuições para a resistência ativa na perspectiva de contribuir com o projeto histórico de emancipação da classe trabalhadora?*

Tendo em vista que o **objetivo** do trabalho aqui defendido é a elaboração e apresentação de fundamentos ontológicos, gnosiológicos e teórico-metodológico para o trato com o conhecimento da Cultura Corporal no Ensino Médio Integrado, nos Institutos federais, definiu-se como base teórica para fundamentar a tese, as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente os trabalhos de Elkonin (1987), Leontiev (2004, 2006), Vygotski (2012, 2013, 2014) e Martins (2013); da Pedagogia Histórico-Crítica, sobretudo os estudos de Saviani (2004, 2009, 2011, 2012), Duarte (2012, 2016) e Marsiglia (2011); da Abordagem Crítico-Superadora para o ensino da Educação Física, onde destaco o Coletivo de Autores (1992, 2012), Escobar (1997, 2006, 2012) e Taffarel (1993, 2006, 2010, 2016); e da Pedagogia Socialista, os trabalhos de seus principais formuladores no período pós-revolução de 1917: Krupskaya (2017), Lunatcharski (2002), Pistrak (2000, 2009 e 2015) e Shulgin (2013), além de teses e dissertações elaboradas – a exemplo de Gama (2016), Melo (2017) e Teixeira (2018) – que aprofundam conhecimentos científicos sobre fundamentos ontológicos, gnosiológicos e teórico-metodológicos.

Os objetivos específicos que orientaram os procedimentos investigativos foram: (a) Analisar as contribuições sobre fundamentos ontológicos, gnosiológicos e teórico-metodológicos; (b) Analisar as normatizações do Instituto Federal Baiano e dos documentos curriculares que orientam o trabalho pedagógico nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal Baiano, *campus* Valença; (c) Analisar as contradições identificadas; (d) Expor, de forma sistematizada, os resultados e contribuições.

Nossa **tese**, no movimento mais geral, anuncia a necessidade histórica de apresentarmos à classe trabalhadora um projeto de escolarização alternativo ao que está posto. Isso implica aproximar o currículo escolar do mundo do trabalho, problematizando-o com

intuito de elevar a capacidade teórica e a concepção de mundo do estudante, para que o mesmo assuma uma atitude científica diante das contradições, conflitos e possibilidades da organização do trabalho na sociedade capitalista e sua relação com outras formas sociais de atividade.

Esse projeto de escolarização busca responder às reivindicações imediatas da classe trabalhadora, a saber: formação humana e científica por meio do ensino escolar a partir da apropriação das formas mais desenvolvidas e elaboradas de conhecimentos. Tal reivindicação é real quando constatamos um movimento intenso e extenso de aprofundamento do processo de alienação do povo, face à vida realmente existente, causado, dentre outras coisas, pelo rebaixamento da função social da Educação Escolar traduzido no ensino escolar orientado por teorias pedagógicas idealistas e naturalizantes; pela descentralização do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem e por formas de apropriação do conteúdo escolar que não criam as condições para o desenvolvimento do pensamento teórico.

Na educação, essa redução pragmática do conhecimento manifesta-se pela ausência, por parte das pedagogias hegemônicas. De um projeto de formação consciente de uma concepção de mundo⁷ nas novas gerações. Ou melhor, o projeto implementado, embora não assumido explicitamente, é de que a concepção de mundo é questão puramente subjetiva e individual, limitando-se a escola a trabalhar com conhecimentos que respondem às demandas imediatas da cotidianidade. A mais influente, nas últimas três décadas, entre as pedagogias hegemônicas tem sido o construtivismo, que atuou como carro chefe que abriu caminho para o cortejo das demais pedagogias do “aprender a aprender”, como a teoria do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos, a pedagogia das competências e o multiculturalismo (DUARTE, 2016, p.117-118).

Nesse sentido, no movimento singular, propomos uma organização e sistematização do ensino da Educação Física no *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nos Institutos Federais*, numa perspectiva crítico-superadora – a qual se alinha à Teoria Histórico-Crítica e à Teoria Histórico-Cultural, ambas fundamentadas pela Teoria do Conhecimento do Materialismo Histórico-Dialético.

Avaliamos que, nessa perspectiva de ensino da Educação Física, poderemos contribuir na construção de um ensino escolar e de um currículo que tenha como função social orientar o desenvolvimento psíquico dos estudantes em suas máximas possibilidades – cujo objeto do currículo, nesse caso, é o fomento do desenvolvimento do pensamento teórico, da concepção

⁷ “A concepção de mundo, ou visão de mundo, é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos” (DUARTE, 2016, p.99).

de mundo e da auto-organização dos estudantes – e, com efeito, assuma uma atitude científica diante do modo de vida que os determina, mas que pode ser determinado por eles ao passo que os mesmos estiverem apoiados em seu organismo de classe.

Nossa hipótese diz respeito às possibilidades de essência, de tratar no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nos Institutos Federais, os conhecimentos da Cultura Corporal a partir da concepção de transformação social, desenvolvimento humano, função social da escola e do currículo, com a finalidade de elevar a capacidade teórica e o padrão cultural dos estudantes, à luz de uma formação omnilateral e politécnica, visando inserir os jovens na atividade produtiva socialmente útil e no processo de transformação da sociedade para além dos marcos do sociometabolismo do Capital.

Assim, a exposição da tese está organizada em três capítulos. O ponto de partida, no **primeiro capítulo**, são os dados da realidade acerca do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil, destacando o percurso histórico que culmina com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como as políticas, reformas e contrarreformas que têm levado a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, da expansão à extinção.

No **segundo capítulo**, enquanto instrumentalização, apresento os fundamentos ontológicos a partir da contribuição da Psicologia Histórico Crítica, tomando a teoria da atividade e a atividade vital humana – trabalho – como ponto de partida para o desenvolvimento do homem enquanto ser genérico e das objetivações da cultura humana socialmente produzida e historicamente acumulada. Trago a centralidade dos estudos acerca da atividade principal – ou atividade guia; atividade dominante – nos estágios de desenvolvimento do psiquismo humano.

Numa outra seção, apresentamos os fundamentos gnosiológicos à luz dos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica, caracterizando o *objeto da educação*, o *trabalho educativo*, bem como o *trabalho socialmente útil* e a *educação politécnica* como princípios educativos assentados nas proposições da Pedagogia Socialista no período de transição.

O **terceiro capítulo**, partindo dos ataques que vem provocando a “deformação” humana no âmbito da educação escolar, ou seja, uma formação fragmentada, unilateral e de baixa qualidade aos estudantes, e de uma dada concepção de *trato com o conhecimento* e *Cultura Corporal*, analisa as categorias empíricas *trato com o conhecimento*, *organização curricular* e *normatizações* que orientam o trabalho pedagógico no Instituto Federal Baiano, bem como a organização da Educação Física enquanto componente curricular, no Ensino Médio Integrado, tomando como estudo de caso os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos

em Agropecuária e Agroecologia do IF Baiano campus Valença, ambos na modalidade Integrada, buscando identificar as principais contradições, incoerências e inconsistências.

Por fim, nas **considerações finais**, apresento contribuições articuladas com nossa **tese final**, no que diz respeito às possibilidades de essência, de tratar no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nos Institutos Federais, dos conhecimentos da Cultura Corporal a partir da concepção de transformação social, desenvolvimento humano, função social da escola e do currículo, com a finalidade de elevar a capacidade teórica e o padrão cultural dos estudantes, objetivando a formação omnilateral e politécnica, inserindo os jovens na atividade produtiva socialmente útil e no processo de transformação da sociedade para além dos marcos do sociometabolismo do Capital.

1 SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: DA EXPANSÃO À EXTINÇÃO (?)

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) representam a mais ampla, inclusiva e interiorizada política pública de educação de qualidade sem precedentes em nossa história, pela inclusão de novos sujeitos sociais até então excluídos: índios, quilombolas, pretos, pardos e jovens pobres. Uma opção, portanto, que confronta o estigma escravocrata e o DNA golpista da classe dominante brasileira, que teima em sustentar um projeto societário que mantém a estrutura social da casa-grande e senzala. (Gaudêncio Frigotto, 2018)

Os homens fazem a sua própria história, mas não o fazem arbitrariamente, nas condições escolhidas por eles, mas nas condições dadas diretamente e herdadas do passado (Karl Marx, 1852)

Tomamos a prática social concreta como ponto de partida. A realidade acerca do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil, destacando o percurso histórico que culmina com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como as políticas, reformas e contrarreformas que, sobretudo a partir do Golpe de Estado de agosto de 2016, têm levado, à luz das determinações do projeto histórico capitalista, a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, da expansão à extinção: seja no que diz respeito à dotação orçamentária, articulada com as políticas fundomonetaristas e à criação de outros percursos formativos para o Ensino Médio, atendendo às demandas do mercado e dos organismos internacionais; seja no que tange ao projeto de reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica – sem discussão com a comunidade interna e externa aos Institutos.

1.1 FORMAÇÃO E EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

A Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, assinada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e por Fernando Haddad (PT), então Ministro da Educação, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR); Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG;

Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; Colégio Pedro II; e pela criação, ato dessa Lei, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Numa linha do tempo, apresentada no “portal” do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF)⁸, tudo começa em 1909, com a criação, em 19 Estados brasileiros, de Escolas de Aprendizes Artífices; depois, em 1937, algumas instituições são transformadas em Liceus Profissionais, com a reestruturação do Ministério da Educação e Saúde e a criação da Divisão do Ensino Industrial e o Departamento Nacional de Educação; outro marco é o ano de 1942, com a transformação dessas instituições em Escolas Industriais e Técnicas, equiparando a formação profissional e técnica com o nível médio; depois, em 1959, com as Escolas Técnicas, recebendo autonomia jurídica, didática, financeira e administrativa, são criados vários cursos técnicos e é autorizada a oferta de curso superior (voltado às Engenharias); findando, como última etapa antes da sua completa reformulação e expansão em 2008, com a criação, no ano de 1978, dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que se constitui como centro de ensino, pesquisa, extensão, formação profissional técnica, de ensino de graduação, pós-graduação e formação de professores.

Segundo dados atualizados pelo próprio CONIF,

Com trajetória centenária, atualmente 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. São 643 *campi*, mais de um milhão de matrículas e cerca de 80 mil servidores (professores e técnico-administrativos). (CONIF, 2019)

Nesse novo formato, a partir de 2008, o Estado da Bahia foi contemplado com duas unidades: o Instituto Federal da Bahia (IFBA), mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET-BA; e o Instituto Federal Baiano (IF Baiano), mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim. Em 2010, na segunda expansão da Rede Federal de Educação Profissional, foram implantadas mais duas unidade: no município de Bom Jesus da Lapa e de Governador Mangabeira.

No entanto, como consta de forma detalhada no documento *Plano de Desenvolvimento Institucional – identidade e gestão para a construção da excelência – 2015-2019*

⁸ <http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif> acessado em janeiro de 2019.

(IFBAIANO, 2014, p.17), a história do IF Baiano, até a promulgação da Lei 11.892/2008, foi marcada pelas seguintes etapas:

1. A Lei 75, que originou a Fazenda Modelo de Criação, fez nascer em Catu-BA, no ano de 1897, a Fazenda Modelo de Criação de Catu, cuja federalização se deu em 1918. O principal objetivo era fornecer o ensino de técnicas pastoris para fomentar a agropecuária, sobretudo, criação de gado na região;
2. Com o Decreto 53.666, passou a chamar-se Colégio Agrícola de Catu, vinculado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura. E, com o Decreto nº 58.340, de 03 de maio de 1966, recebeu a designação Colégio Agrícola Álvaro Navarro Ramos, com finalidade de ofertar o ensino de segundo grau, formando Técnicos em Agropecuária, fundamentado na filosofia do Sistema Escola-Fazenda: *aprender a fazer e fazer para aprender*.
3. Através do Decreto nº 60.731, o Colégio foi transferido para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), passando a funcionar como Escola em 1969. Em 4 de setembro de 1979, por meio do Decreto nº 83.935, passou a ser denominada Escola Agrotécnica Federal de Catu Álvaro Navarro Ramos.
4. Em 1993, a Lei nº 8.670 criou as Escolas Agrotécnicas Federais de Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim, subordinadas e mantidas pelo Ministério da Educação. No mesmo ano, por meio da Lei nº 8.731, estas escolas tornaram-se autarquias, passando a gozar de autonomia política e pedagógica. Por outro lado, o Decreto nº 2548/1998, definiu que as escolas agrotécnicas federais tinham por finalidade ofertar ampla formação articulada com os setores produtivos, especialmente nas áreas de agricultura e agroindústria.

Nesse percurso, em 2010, integram-se as Escolas Médias de Agropecuária da Região Cacaueira (EMARCs). Criada em 1965, no município de Uruçuca/BA e mantida pela Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), órgão vinculado ao Ministério da Cultura, tinha com objetivo inicial funcionar como centro de treinamento de mão-de-obra e formação de nível médio, associado a programas de pesquisa agrícola e de extensão rural da CEPLAC, para atender às necessidades da produção agropecuária e da ainda incipiente cultura cacaueira no Sul da Bahia.

Com sua expansão, de 1965 a 1980, a EMARC cresceu e transformou-se em um importante centro de ensino técnico agropecuário e industrial e de formação profissional rural.

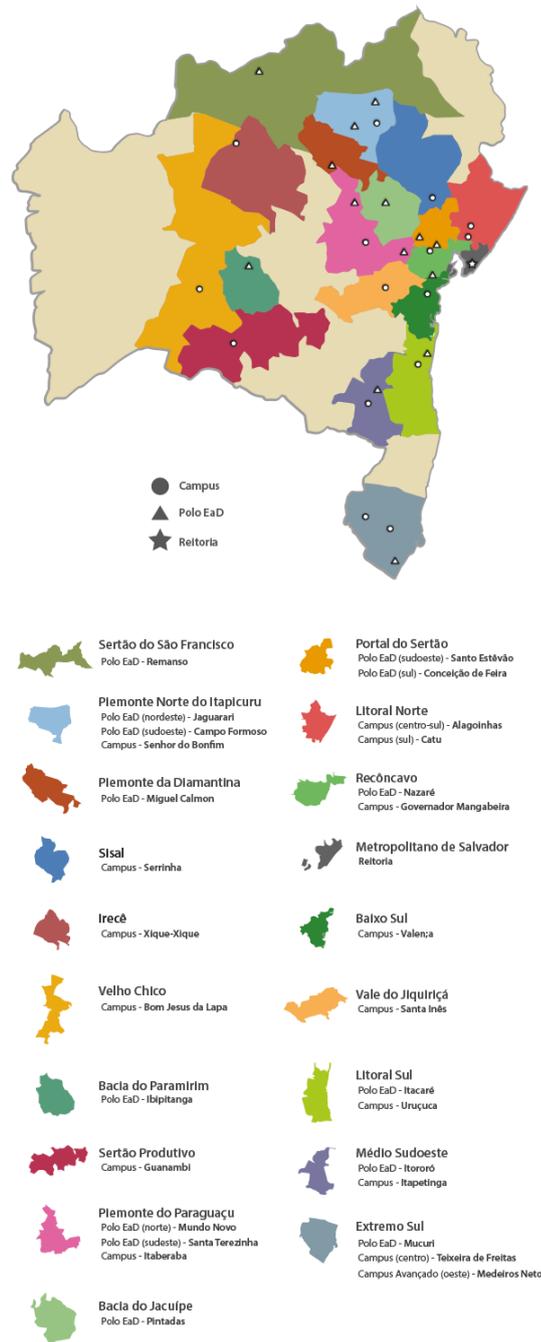
E é assim que, nesse processo de ampliação da economia cacauceira e da consequente necessidade de formação técnica qualificada, que o Governo do Estado da Bahia, em 11 de abril de 1980, transfere, em contrato de comodato, a responsabilidade administrativa, pedagógica e financeira das Unidades Escolares Polivalentes, localizadas nas cidades de Itapetinga, Teixeira de Freitas e Valença, para a Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (IFBAIANO, 2014, p.17), em três agrossistemas regionais distintos, ampliando as atividades educacionais da CEPLAC.

Até que, no ano de 2010, em virtude, por um lado, das crises enfrentadas pela própria CEPLAC com o enfraquecimento da cacauicultura na região Sul da Bahia e, por outro, a necessidade de requalificar o ensino médio integrado à educação profissional assentada no projeto de expansão da Rede Federal, as EMARCs de Itapetinga, Teixeira de Freitas, Uruçuca e Valença passaram a ser administradas pelo IF Baiano. Quando, em 12 de março de 2013, o Decreto nº 7.952, vinculou, definitivamente, as EMARCs ao Ministério de Educação, transformando-as em *campi* do IF Baiano.

Em 2012, já no mandato da Presidenta Dilma Rousseff (PT), o governo anunciou mais uma expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, prevendo a criação de vários *campi* nas 27 Unidades da Federação, sendo que, 09 desses *campi* seriam implementados na Bahia. Para o IF Baiano, coube a implantação de mais 04 *campi* sediados nas cidades de Alagoinhas, Itaberaba, Serrinha e Xique-Xique (IFBAIANO, 2014, p.18).

Atualmente – mesmo diante de todos os ataques que o Ensino Médio e Rede Federal vem sofrendo, sobretudo a partir do Golpe de Estado de 31 de agosto de 2016 (como discutiremos mais à frente) – esse é o “mapa” da configuração e expansão do IF Baiano nos territórios de identidade da Bahia:

Figura 2: Mapa de Localização dos Campi do IF Baiano e de seus polos de Educação a Distância, segundo os Territórios de Identidade do estado da Bahia (IFBAIANO, 2019)



Fonte: ifbaiano.edu.br (PDI/IFBAIANO, 2019)

São 14 *campi*: Alagoinhas, Bom Jesus da Lapa, Catu, Governador Mangabeira, Guanambi, Itaberaba, Itapetinga, Santa Inês, Senhor do Bonfim, Serrinha, Teixeira de Freitas Uruçuca, Valença e Xique-Xique; além de uma Unidade Avançada, com característica de campus, no município de Medeiros Neto, como extensão do campus Teixeira de Freitas; 13 polos de Educação à Distância, distribuídos em 11 territórios; além da Reitoria, em Salvador.

Os cursos são ofertados nas modalidades: Técnico – Integrado (Administração, Agricultura, Agroecologia, Agroindústria, Agropecuária, Alimentos, Florestas, Guia de Turismo, Informática, Meio Ambiente, Química e Zootecnia); Subsequente (presenciais e EAD); PROEJA além de cursos de graduação (Licenciaturas: Ciências Agrárias, Ciências da Computação, Ciências Biológicas, Geografia e Química), pós-graduação e de capacitação em áreas diversas.

O *Campus* Valença, do IF Baiano – tomado como Estudo de Caso nesta tese – é situado no Eixo de Desenvolvimento do Grande Recôncavo e no Território de Identidade do Baixo Sul da Bahia e, como vimos, advém da Escola Média de Agropecuária Regional da CEPLAC, que entrou em atividade em 14/04/1980, conforme a Lei nº 5.692, e foi incorporado à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a Lei nº11.892/2008. Está instalado em uma área física de 13 hectares, com uma extensa área verde preservada. O prédio de aulas conta com 12 salas de aula; Biblioteca; Cantina; 12 salas para atividades acadêmicas e administrativas; Refeitório com capacidade para 80 pessoas; uma Sala de Projeção, para as atividades com projetor e reprodução de filmes; uma Sala de Informática com 16 computadores conectados à internet; e um Auditório com capacidade para aproximadamente 160 pessoas.

De acordo com a página do *campus* no sítio institucional do IFBAIANO, O *Campus* conta com uma Unidade Educativa de Campo, de 32 hectares, que dista 7 km da sede. A área é utilizada por professores e estudantes para o desenvolvimento de aulas teórico-práticas e de projetos de pesquisa e extensão ligados aos cursos de Agropecuária, Agroecologia e Meio Ambiente. O local dispõe de criações de bovinos (corte e leite), caprinos, ovinos, suínos, aves, abelhas e equinos; hortaliza; um espaço para a plantação de diferentes espécies (frutíferas, especiarias, arecárias); dispõe também de área destinada ao cultivo agroecológico; além das instalações de uma Estação Climatológica do Sistema Nacional de Meteorologia do Governo Federal.

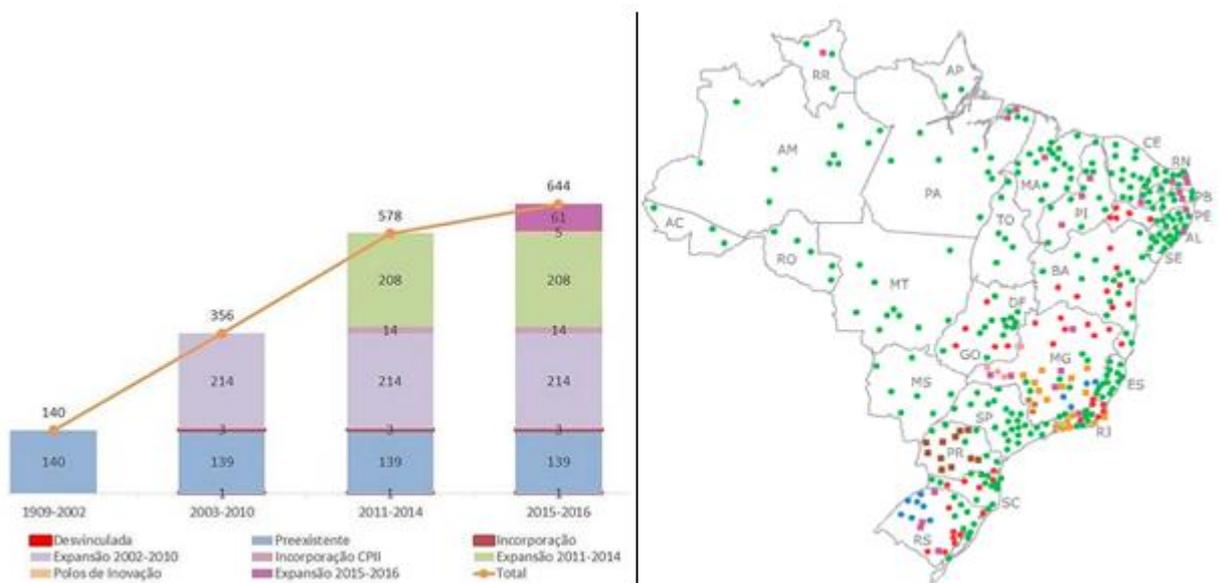
Dentro da Unidade de Campo também se encontra uma Área de Preservação Permanente (APP) e uma Área de Reserva Legal, onde é possível encontrar diversidades de animais e plantas.

Esta unidade de ensino, atualmente, oferta cursos nas áreas de Agropecuária (Técnico em Agropecuária: Integrado e Subsequente); Agroecologia (Técnico em Agroecologia: Integrado) e Meio Ambiente (Técnico em Meio Ambiente: Subsequente). Dois cursos técnicos na modalidade Educação à Distância (EAD): Segurança do Trabalho e Logística (ambos Subsequente); além de três Pós-graduações *lato senso* Leitura e Produção de Texto; Ensino da

Matemática; e Relações Étnico-raciais e Cultura Afro-brasileira na Educação; e do seu primeiro Curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas – em fase de implementação.

Do ponto de vista numérico, as duas imagens abaixo são bem representativas dessa expansão territorial da democratização do ensino técnico profissionalizante de nível médio, possibilitada pela criação da RFEPCCT e, principalmente, dos Institutos Federais. Os dados são do próprio Ministério da Educação e tratam do período de 1909 até 2016.

Figura 3: Expansão territorial da democratização do ensino técnico profissionalizante de nível médio, possibilitada pela criação da RFEPCCT



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br> (2016, 2018)

Segundo dados do Ministério da Educação,

De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. *Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento.* São 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica. (MEC, 2016,2018, grifo nosso)

Nota-se que, até o final do mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (2002), o Brasil dispunha de apenas 140 escolas técnicas. A partir de 2003 e até 2016 – quando um golpe de Estado tirou do poder uma presidenta legitimamente eleita para o seu segundo mandato – os governos do Presidente Lula e da Presidenta Dilma Roussef, fizeram, ao longo de 13 anos, quase quatro mais institutos do que foi feito ao longo dos 94 anos que antecederam a chegada de um partido da classe trabalhadora ao poder.

A importância dada à área da Educação, enquanto política pública, e o anúncio da ampliação de sua oferta, em quantidade e qualidade, já era anunciada nos três primeiros parágrafos da “introdução” do documento “Uma Escola do tamanho do Brasil⁹” (Programa de Governo, 2002); e foi reforçada no discurso do já então Presidente Lula, no ato da recebimento do “Plano de Expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica”, pelas mãos do Ministro da Educação Tarso Genro, em 24 de junho de 2005.

A educação em todos os níveis é um direito social básico e universal. A educação é vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural e para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária consigo mesma e com outras nações.

A educação é, nos termos constitucionais, um direito do cidadão e um dever do Estado e da família. A expansão do sistema educacional público e gratuito e a elevação de seus níveis de qualidade são prioridades do novo modelo de desenvolvimento social a ser implementado pelo governo Lula.

A educação básica deve ser gratuita, unitária, laica e efetivar-se na esfera pública como dever do Estado democrático. Além de ser determinante para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos e criativos, a educação básica de qualidade é decisiva para romper com a condição de subalternidade da maioria do povo. (PERSEU ABRAMO, 2012)

Para mim, é motivo de profundo orgulho poder participar de um momento como este. (...) Como não existe nenhuma experiência no mundo de que a baixa formação cultural e intelectual do povo levou o país a se desenvolver, nós precisamos reconhecer que o Brasil não pode mais discutir o dinheiro da educação como gasto. O Brasil precisa, de uma vez por todas, no pronunciamento dos dirigentes políticos, no pronunciamento dos nossos deputados, no pronunciamento do Presidente da República, do Ministro da Educação, do Ministro da Fazenda e de todas as pessoas, compreender que não existe, definitivamente, nenhum investimento mais sagrado para uma nação do que o investimento na formação da sua gente. (...) E não é possível fazer o investimento na educação se a mediocridade de alguns entende que contratar um professor é fazer gasto, contratar um técnico para trabalhar na escola é fazer gasto. Na verdade, as pessoas trabalharam a vida inteira neste país querendo governar o Brasil, possivelmente para 30 milhões de brasileiros, para 35 milhões de brasileiros, quem sabe para 40 milhões de brasileiros, e nós temos a obrigação de construir este país e trabalhar para a totalidade do seu povo. (Discurso do Presidente Lula, 24/06/2005).

⁹ Disponível em <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhodobrasil.pdf>

No entanto, para abrir esse caminho, especificamente no tocante ao Plano de Expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, algumas mudanças no âmbito da legislação foram necessárias e decisivas. Tudo começa, em maio de 2004, quando o Executivo encaminha ao Congresso Nacional o Projeto de Lei 3584/2004, que se transforma na Lei 11195/2005, alterando a legislação vigente – § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994¹⁰, acrescido pelo art. 47 da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente** poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Parece uma simples mudança, mas que fez muita diferença, visto que a redação acima impedia a União, de forma autônoma, de criar novas escolas técnicas onde não fosse possível a “parceria” com algum dos entes mencionados na referida Lei. O que se constituía em um entrave significativo, principalmente naquelas regiões de menor poder socioeconômico, onde nem o Estado, nem o município, dispunham das condições objetivas para garantir a abertura, a manutenção e a gestão, em termos orçamentários, de tais instituições.

Outro ato importante – e esse requer de nós uma atenção especial – foi a publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. O Decreto 5.154/2004¹¹, “Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências” (BRASIL, 2004b), alterando o Decreto nº 2.208/97, principalmente no que se referia à separação obrigatória entre o Ensino Médio e a Educação Profissional; retomando assim, não só o debate sobre a articulação/integração entre essas modalidades de ensino, mas também sobre a necessária concepção de educação politécnica, contrapondo ao projeto de formação humana que até então, tanto no Ensino Médio, quanto na Educação Profissional, estava assentada sobre a lógica do capital, a saber, formas fragmentadas e aligeiradas de formação profissional, com base na “pedagogia das competências” para a empregabilidade. Ou, nas palavras de Saviani (1997), uma concepção “em que a profissionalização é entendida como um adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos

¹⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm

¹¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm

ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (Saviani, 1997, p.40).

O Decreto nº 2.208/97, desde sua promulgação, foi alvo de crítica de inúmeros pesquisadores, educadores, movimentos de luta social¹² articulados com a área da Educação e foi pautado, inclusive, no documento “Uma Escola do tamanho do Brasil”, como um dos equívocos a serem, de imediato, superados num novo governo voltado aos interesses da classe trabalhadora.

A educação profissional ocupa, hoje, um espaço no capítulo da educação na Constituição Brasileira e na LDB. No entanto, foi promulgada uma legislação reguladora (Decreto 2.208/97) com equívocos conceituais que promoveu alterações tanto na educação profissional como no ensino médio sem a necessária apreciação do Congresso Nacional. Tal decreto enseja a oferta de cursinhos de qualificação superficial, os quais nem mesmo as instituições que representam os sindicatos patronais se propõem a oferecer. Assim, toda essa legislação precisa ser urgentemente revista, examinando-se inclusive seu impacto sobre a rede federal e estadual de escolas técnicas. (PERSEU ABRAMO, 2012, p. 18)

Por outro lado, não só sua revogação se dá, sob forte pressão de setores externos ao Governo, passados dois anos do início do mandato; como “(...) o governo não se coloca uma pauta de mudanças estruturais¹³. Pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.26; FRIGOTTO, 2018), reforçando a permanência de um projeto histórico marcado pela dependência subordinada aos interesses dos centros hegemônicos do capitalismo mundial (OLIVEIRA, 2003).

Tal cenário, colocava para estes setores ligados aos trabalhadores e trabalhadoras da Educação, a necessidade da continuidade na luta para a defesa da Educação pública e do Ensino Médio enquanto direitos; e da sua efetiva integração com a Educação Profissional, superando a dualidade histórica entre “formação geral” e “formação técnica” – marcada pela contradição capital-trabalho – em direção a um currículo pautado na politecnicidade, como sinalizava o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (op.cit, 1991). Visto que,

¹² Ver *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. (KUENZER, Acácia Z., São Paulo: Cortez, 1997); *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. (FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise [orgs.] – São Paulo: Cortez, 2005).

¹³ O que já era evidente na *Carta ao Povo Brasileiro*, assinada por Lula, em 2002. Disponível em <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/cartaaopovobrasileiro.pdf>.

(...) o ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.35-36).

Nesse percurso, uma série de encontros, textos e documentos¹⁴ (incluindo os “oficiais”), antes da Lei nº 11.892/2008 que cria a nova RFEPC e os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, trataram de pautar a realidade da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, destacar suas contradições no âmbito das disputas entre os projetos de formação no terreno da luta de classes e apresentar possibilidades de orientação da organização didático-pedagógica destas instituições.

No entanto, tomando como marco a Lei supracitada, partiremos na próxima sessão para uma análise crítica de como se expressam esses embates no conteúdo dos documentos oficiais e no rol dos ataques perpetrados pelo Governo Federal, pós-golpe jurídico parlamentar e midiático de 2016, que seguem impactando a Educação pública como um todo – direito universal estabelecido pela Constituição Federal de 1988 – e, em específico, o Ensino Médio e a Educação Profissional; onde, nesse bojo, o processo de extinção dos Institutos Federais já é uma realidade.

1.2 AS CONTRARREFORMAS NO “BALANÇO” DA REDE:

Uma das primeiras grandes conquistas do processo de redemocratização do Brasil – passados os quase quatro séculos de escravidão (formalmente “abolida” em 1888), os golpes e as ditaduras (empresariais e militares) que marcaram a história do país até meados da década de 1980 – foi o texto da Constituição da República Federal do Brasil, aprovado pela Assembleia Nacional Constituinte em 22 de setembro de 1988 e promulgada em 5 de outubro do mesmo ano, que, longe de ser perfeita, é considerada uma das mais abrangentes e avançadas do mundo, no que tange à defesa de Direitos e Garantias fundamentais.

¹⁴ A exemplo, os Seminários Nacionais: “*Ensino Médio: Construção Política*” e “*Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas*”, realizados, respectivamente, em maio e junho de 2003; *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Técnico* – Documento Base (SETEC/MEC, 2007), documento articulado do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007).

No entanto, a “Dinastia dos Fernandos” – Fernando Collor de Mello (Presidente da República, de 1990 a 1992); Fernando Henrique Cardoso (Presidente da República de 1995 a 2003), membros da mesma “família” neoliberal, subserviente e entreguista ao capital internacional – demonstrou ao longo de seus mandatos que nem “todos são iguais perante a lei¹⁵”, sobretudo num Estado burguês e numa sociedade de classes.

Para ficar só em um exemplo, no âmbito da Educação, foi no governo FHC que o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, discutido com a sociedade civil e acadêmica, e apresentado ao Congresso Nacional desde 1991 (como já citamos), em sintonia com a Constituição Federal, foi abortado; e, não só empurraram de “cima para baixo” a Lei nº 9.394/1996 – que, apesar de tudo, ainda garantia no parágrafo 2º do Artigo 36 que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996) – como no ano seguinte, aprovaram o também já citado Decreto n. 2.208/97, que retroage à Lei nº 5.692/71¹⁶ e sua sucessora, Lei nº 7.044/82¹⁷, ambas do período da ditadura civil-militar que, em “consonância com as necessidades do mercado de trabalho” (BRASIL, 1971), estabelecem a dualidade entre formação geral e formação profissional no ensino de 2º grau; propondo, esta última, a organização, no currículo, de “ramos” ou “itinerários formativos” à escolha dos estudantes e dentro das possibilidades dos sistemas de ensino, como complemento ao eixo de “formação geral” ou “base nacional curricular comum”, tal como retomada agora com a contrarreforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017.

Com o início do governo Lula, em 2003, até o último ano (completado) do governo Dilma (2015), ocorreu uma verdadeira “revolução” no que tange às políticas de acesso e permanência à educação escolar, principalmente para os jovens. Dados do INEP e da PNAD/IBGE, à época (2003), apontavam que a escolaridade média do conjunto da população com mais de 10 anos de idade, era de apenas 6,4 anos; dos 10 milhões de jovens com 15 a 17 anos, somente 3,3 milhões estavam matriculados no Ensino Médio (33%); 40% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos, sequer haviam concluído o Ensino Fundamental; e um pouco mais de 15% destes, tiveram acesso ao Ensino Superior.

¹⁵ Referência ao Capítulo I - DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS, Art. 5º, da Constituição Federal de 1988.

¹⁶ “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

¹⁷ “Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau”. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>

Além da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foram criadas 18 novas Universidades Federais e 173 *campi* universitários; programas como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), instituído pela Lei nº 11.096/2005, com objetivo de oferecer bolsas de estudos integrais e parciais para estudo de graduação em Instituições de Ensino Superior privadas; a Lei nº. 12.711/2012, que estabelece um sistema de cotas para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, mediante critérios sociais e étnico-raciais; dentre outras ações que, guardadas as contradições e polêmicas que as envolvem, fez com que a educação chegasse “onde” e “para aqueles” que pouco, ou quase nada, tinham acesso¹⁸.

Como a luta pela socialização do conhecimento, por si só, já é um componente importante da luta contra o capital. A educação escolar, portanto, se constitui um campo de disputa na luta de classes, principalmente por tratar-se da formação/deformação das novas e futuras gerações, a depender dos conteúdos e das formas sobre as quais estes conhecimentos são disponibilizados aos destinatários nestas instituições de ensino.

Não à toa, desde os primeiros anos do governo do Presidente Lula, que o Projeto de Lei 7.180/2014 e Projeto de Lei nº 867/2015, que cria e inclui nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional o Programa Escola sem Partido; a Lei nº 13.415/2017, que Reforma o Ensino Médio e a Portaria nº 1.570/2017, que homologa a Base Nacional Curricular Comum, começam a ser articulados pela classe dominante burguesa. O primeiro, já entre 2003 e 2004, período em que o Movimento Escola sem Partido é criado pelo advogado Miguel Francisco Urbano Nagib, responsável pelo texto que ainda hoje serve de inspiração para os inúmeros Projetos de Lei que culminaram com o PL n.º867/2015 e que seguem, em nome de um pretenso “moralismo” e da “neutralidade” do ensino e da educação, o ampliando¹⁹. Já a Lei e a Portaria em questão, tem sua gênese no Movimento Todos Pela Educação (2005), lançado oficialmente com a Carta Compromisso Todos pela Educação, 2006, constituído por organizações sociais e por grupos empresariais ligados à indústria, ao agronegócio, ao capital financeiro.

Como aponta Freitas (2014), estes atuais “reformadores empresariais” da Educação são os mesmos da primeira onda neoliberal conduzida pelo Ministro Paulo Renato Costa

¹⁸ Ver <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2014/12/aceso-de-estudantes-pobres-a-universidade-publica-crece-400-entre-2004-e-2013-diz-ibge>

¹⁹ Vide o PL 9.957/2018 que “Acrescenta artigo à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para coibir a doutrinação na escola”.

Souza²⁰ e sua equipe no governo FHC; e hoje, no cenário pós-golpe de 2016, atuando com mais força dentro dos Ministérios e do Congresso Nacional, com apoio expressivo da mídia liberal/conservadora/golpista, seguem pautando as políticas estruturais na área de Educação e interferindo, no chão da escola, nas categorias de organização do trabalho pedagógico; a saber: os pares dialéticos objetivos/avaliação, conteúdos/métodos.

Ainda conforme o autor, estes “reformadores empresariais” retomam a filosofia pragmática do começo do século passado, principalmente as reformas apresentadas por John Dewey – e criticadas por Shulgin (2013), como veremos no próximo capítulo – em outros níveis de exigência tecnológica e de controle social, dando a aparência de “inovação”, mas no fundo, trata-se da mesma adaptação da escola às exigências do capital: aumento da produtividade e acumulação de riqueza (FREITAS, 2014, p.1105).

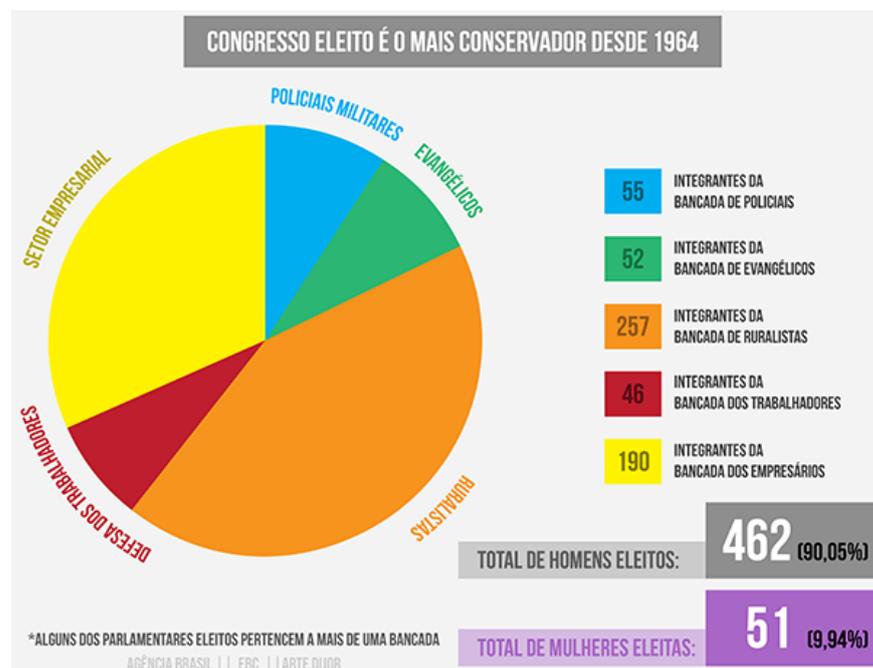
Porém, a questão de fundo que devemos colocar neste momento em que os reformadores estão pautando a discussão do primeiro par constitutivo da organização do trabalho pedagógico (objetivos/avaliação) é a seguinte: qual é o nosso horizonte social? Qual é o projeto de nação que temos para nossa juventude? Adaptar-se às necessidades do próprio capital, como propunha J. Dewey, e acreditar que a própria evolução científica e tecnológica resolverá naturalmente as contradições sociais que se acumularam? Serve esta visão edílica de mundo para aqueles que hoje sofrem duramente os efeitos da configuração das forças sociais vigentes? Devem eles aguardar ou devem eles se engajar na construção de um futuro que atenda a seus interesses emancipatórios que vão muito além de ter uma vaga em uma empresa, ou tornar-se “empregável”? E se devem ser sujeitos ativos que interfiram nos destinos da organização social, serve uma escola que combine adaptação social com conservadorismo metodológico e moral na forma proposta pelos reformadores empresariais, ou devem exigir uma escola que permita que se desenvolvam como lutadores e construtores de outras relações sociais, facultando a emergência de outras formas de organização social que efetivamente superem as injustiças que estão na base constitutiva de nossa sociedade e que são as reais travas para que a educação possa, de fato, cumprir seu papel emancipador? (FREITAS, 2014, p.1106)

Talvez não só para responder questões de fundo como estas levantadas por Freitas, mas na expectativa de ampliar outros direitos, para além da Educação, como moradia, saúde, transporte, lazer, etc., conquistados a duras penas pela classe trabalhadora e que tiveram significativo avanço entre os anos de 2003 e 2014, que a Presidente Dilma, em uma eleição disputada com o candidato que representava a direita conservadora brasileira, é conduzida, em 26 de outubro de 2014, ao seu segundo mandato.

²⁰ Maria Helena Guimarães de Castro, por exemplo, uma das figuras mais importantes da equipe de Paulo Renato, presidiu, na condição de Secretária Executiva do Ministério da Educação, o Comitê Gestor da Contrarreforma do Ensino Médio e da Base Nacional Curricular Comum.

Por outro lado, além dela trazer consigo a contradição de uma política de alianças cuja maior expressão era a figura de Michel Temer, do PMDB, como seu vice-presidente, a direita, apesar de derrotada nas urnas, saiu fortalecida do processo eleitoral e conseguiu eleger para o Congresso Nacional a bancada mais conservadora, para não dizer reacionária, da história; como podemos constatar no gráfico abaixo:

Figura 4: Composição do Congresso Nacional com a eleição de 2014



Fonte: Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar(DIAP), em www.agenciabrasil.ebc.com.br

O capitalismo em crise, buscando sua recomposição principalmente na América Latina; o Congresso Nacional composto por uma bancada onde dos 513 deputados eleitos, apenas 46 eram reconhecidamente ligados à classe trabalhadora; a falta de resposta do Governo frente a reivindicações mediatas, imediatas e históricas da classe trabalhadora, o que provocou, em parte, o afastamento da base política que o elegeu; o baixo crescimento econômico; a crise nas instituições; as denúncias de corrupção e a “sedução” do discurso moralista, “em nome de Deus, da Família e da Pátria” como um “mote da salvação” [como em 1964 e agora nas últimas eleições presidenciais], forjaram o alicerce para a construção de um novo golpe de Estado; dessa vez, não sob a força das armas, mas um golpe de característica jurídica, midiática e parlamentar, como já sinalizava Saviani (2016), meses antes de seu desfecho:

A situação é muito grave e, ao que parece, o golpe irá se consumir porque todas as instituições da República (Judiciário, Ministério Público, a própria OAB, Parlamento, Partidos políticos, toda a grande mídia televisiva, escrita e falada) encontram-se conspurcadas e obcecadas com o único objetivo de destruir o PT e impedir Lula de voltar a se candidatar. E, para isso, não têm pejo em violar as normas jurídicas relativas aos direitos mais elementares, inclusive dispositivos constitucionais. (...) E até agora, nenhuma das alegações apresentadas para justificar o impeachment caracteriza crime de responsabilidade. Aliás, Dilma sequer está sendo investigada ao passo que a Comissão do impeachment tem mais da metade de seus membros em investigação e, no conjunto da Câmara, 302 deputados encontram-se na mesma situação. A farsa está, pois, escancarada: um bando de corruptos julgando e condenando uma presidenta que não cometeu crime algum. E, como a oposição ensandecida deverá, engrossada pelo PMDB, conseguir maioria para aprovar o golpe, restará ao Supremo, cumprindo seu papel de guardião da Constituição, evitar esse desfecho. Se isso não acontecer, a farsa se transformará em tragédia. E o Estado Democrático de Direito deixará de existir no Brasil, vitimado por um Golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar. (SAVIANI, 2016)

E, de fato, parafraseando Marx, em *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte* – quando analisa as condições objetivas que culminaram com o golpe de Estado dado pelo sobrinho de Napoleão, em 1851, tornando-se imperador da França – a história se repetiu não só como tragédia, mas também como farsa. Inclusive, não só com a espetacularização em torno da votação do *impeachment* da Presidenta Dilma, em 31 de agosto 2016, mas, ampliando e garantindo sua outra intencionalidade: a prisão política de Lula, sem provas, em 7 de abril de 2018, quando este, na condição de pré-candidato à presidência da república, liderava, com folga, as intenções de voto. Diga-se de passagem, ele continua preso e seu principal acusador, o senhor Sérgio Moro – pois me recuso a chamá-lo de juiz – é o atual Ministro da Justiça do Governo do Presidente Jair Bolsonaro (PSL).

Gaudêncio Frigotto (2018), na contracapa da obra sob sua organização, ainda no prelo, *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*, também já sinalizava, em 2016 – conforme busca no sítio do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ (LPP/UERJ), responsável pelo projeto editorial – o conteúdo do golpe e seu impacto sobre a classe trabalhadora e a formação humana:

O objetivo do golpe é claro: revogação de direitos, livre desregulamentação para o capital, entrega do que resta do patrimônio do país a grupos internacionais, em especial ao capital especulativo, preservando os privilégios de uma minoria a eles associada. O sentido a que estamos submersos expõe de forma emblemática o que o sociólogo italiano Luciano Gallino define como projeto político da estupidez. Para esse projeto, não há sociedade e sua finalidade não são os seres humanos, nem seus direitos e

necessidades. O fim é o mercado e o capital; e o meio são os seres humanos. A contrapartida é o desmanche, a liquidação da esfera pública, único espaço de possibilidade de direitos universais, e a interdição do futuro de gerações; além de congelamento, por vinte anos, do investimento público e as contrarreformas da previdência, a trabalhista e do ensino médio. E o não reajuste de salários e a suspensão de promoções são a materialização do desmanche. A reforma do ensino médio cumpre um duplo objetivo: liquidar com o sentido da educação básica e interditar gerações de se constituírem em sujeitos de seu destino mediante instrumentos de uma leitura autônoma do mundo. Outro objetivo é o de adestrar a maioria dos jovens para uma função simples na divisão internacional do trabalho. Ou seja, formatar um sujeito/objeto plasmado pela contrarreforma trabalhista. *Barrar no todo e no detalhe esse projeto antissocial e anti-humano não é apenas uma tarefa política, mas sim uma interpelação ética.* (FRIGOTTO, 2018, contracapa, grifo nosso)

Assim, com a consumação do golpe, tal como previsto, o governo golpista de Michel Temer com o apoio da supracitada base, descortinou seu repertório de ataques à Constituição e aos direitos; tendo, como “cartão de visita”, a expressiva votação da absurda Proposta de Emenda Constitucional nº 55/2016 (no Senado) ou PEC 241/2016 (na Câmara dos Deputados) – transformada na Emenda Constitucional 95 – que limita por 20 anos os gastos públicos em áreas como Saúde e Educação; sem falar na Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017) que alterou, para pior, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovando, dentre outras coisas, a prevalência do “negociado” sobre o “legislado”.

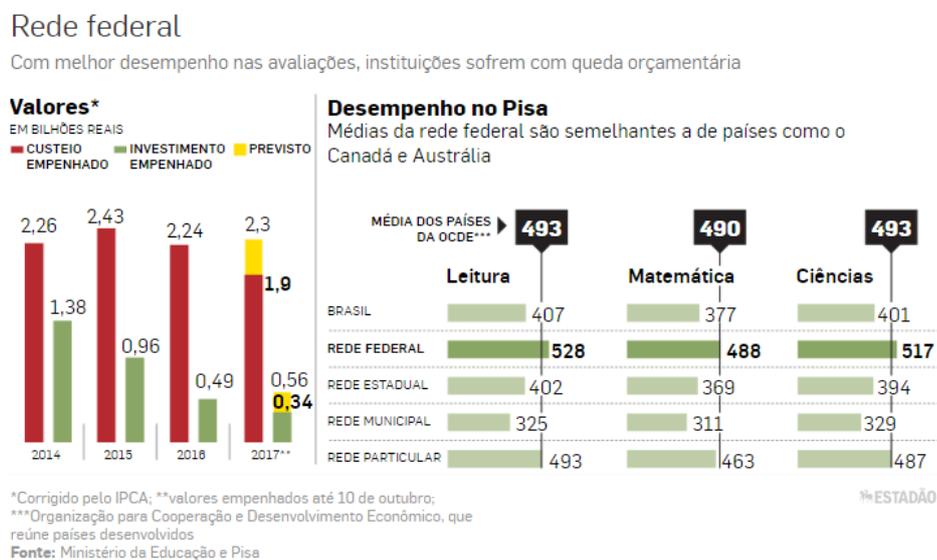
Enfim, medidas que atacam a classe trabalhadora, o povo mais pobre desse país e, com a participação do próprio Supremo Tribunal Federal, confronta a Carta Magna de 1988, a qual sinaliza a garantia de direitos e deveres objetivando um “estado” de “bem estar social”; a conquista de uma dada “cidadania” como superação dos séculos de profunda desigualdade econômica; a defesa do meio ambiente e da soberania nacional; a liberdade de expressão; a laicidade do Estado, dentre outras passagens que tem passado longe dos atos do Governo e dos olhos “vendados” da Justiça.

Se a redução no investimento de recursos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica já vinha prejudicando a qualidade de sua expansão e do ensino que se tornaram referências – inclusive, tomando como critérios, estrutura física, corpo docente e técnico-administrativo e as notas de seus estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio, cuja média é superior às demais escolas da rede pública, privada, incluindo as militares²¹ – a tendência é o quadro se agravar com a EC 95.

²¹ Em 2016, os Institutos Federais tiveram suas notas referentes ao ENEM de 2015, omitidas pelo Governo. O fato foi objetivo de análise do Prof. Luiz Carlos de Freitas, em seu blog *Avaliação Instituição*. Lá, ele faz o seguinte questionamento: “A ausência de explicações gera uma série de hipóteses: tendo os IFs um desempenho

Dados do próprio MEC, divulgados em matéria publicada pelo Estadão²² e compartilhada nas páginas do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica - SINASEFE, já eram bastante preocupantes, ao citar que alguns Institutos Federais já estavam recorrendo a doações e a demissões de funcionários terceirizados para garantirem sua sobrevivência, visto que o valor de investimento empenhado começou a reduzir drasticamente de 2014 para cá.

Figura 5: Orçamento da RFEPCT e desempenho nas avaliações



A mesma realidade é apresentada por Segundo & Martins (2018), professores do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, onde demonstram não só o impacto dos ataques em seu *campus*, como a preocupação decorrente da aprovação da EC 95.

Com a Emenda Constitucional 95/2016 (EC 95), que congela os investimentos públicos pelos próximos vinte anos, as preocupações aumentam muito, pois consequências nefastas prejudicarão o bom funcionamento dos IFs. Precarização das condições de trabalho, sucateamento físico de prédios, laboratórios e outras estruturas importantes;

elevado e sendo escola pública, haveria algum interesse em retirá-los do ranqueamento para favorecer o brilho das escolas privadas e aprofundar a ideia de que as públicas são ruins? Ou os IFs estariam incomodando porque mostrariam que, quando há condições de trabalho, a escola pública pode ter desempenho elevado nas avaliações?" (FREITAS, 2016).

²² Em crise, institutos federais freiam expansão e recorrem a doações. (O Estadão de São Paulo, 18 de outubro de 2017). Disponível em <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral.em-crise-institutos-federais-freiam-expansao-e-recorrem-a-doacoes,70002050329>

estrangulamento salarial com todas as suas consequências, associado à supressão de direitos, como a contrarreforma da previdência, planos de demissão voluntária, possibilidade de terceirização e contratação de “notório saber”; aumento abrupto das horas-aula de docentes em detrimento das atividades de pesquisa e extensão, tão importantes quanto o ensino para a proposta curricular dos IFs; e extinção do Plano de Carreira dos técnico-administrativos em educação e consequente possibilidade de ampliação da terceirização no segmento. Outra consequência imediata da EC 95 será a impossibilidade de os IFs cumprirem ou auxiliarem no cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que estão diretamente relacionadas com suas responsabilidades institucionais. (SEGUNDO & MARTINS, 2018, p. 147)

A Lei nº 11.892/2008, ao instituir a RFEPCCT e criar os Institutos Federais, traz no seu artigo 6º, as seguintes “finalidades e características” destas instituições:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Nota-se, já no ato de sua criação, tanto nas *finalidades* como nos *objetivos* destas Instituições, a grandiosidade da sua dimensão política e pedagógica, de sua função social. A caracterização de se constituírem enquanto autarquias *multicampi*, especializadas em

educação profissional técnica e tecnológica, articulando ensino, pesquisa e extensão em uma estrutura verticalizada, oportunizando a transição da Educação Básica de Nível Médio com a Educação Superior e a Pós-graduação, na busca da excelência no desenvolvimento científico, técnico e tecnológico, em estreita relação com as demandas sociais locais e regionais, bem como com a preservação do meio ambiente; a destinação de, no mínimo de 50% de suas vagas, prioritariamente, para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, para concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)²³, e o mínimo de 20% para cursos de Licenciatura e/ou programas de capacitação para professores da Educação Básica (conforme meta do PNE), dentre outras coisas que levaram o Professor Eliezer Pacheco – que esteve à frente da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC (SETEC/MEC), de 2005 a 2012 – no documento *Institutos Federais: uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica* (2010), a afirmar que

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política e um conceito que buscam **antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.** (PACHECO, 2010, p. 11, grifo nosso)

(...) **Nos recusamos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de técnicas a serviço da reprodução capitalista.** (...) Nossos projetos pedagógicos têm de estar articulados, especialmente, com o conjunto de organismos governamentais ou da sociedade civil organizada, estabelecendo uma relação dialética em que todos somos educadores e educandos. Devem afirmar práticas de transformação escolar com o objetivo de construir diferentes propostas que apontem os elementos do novo mundo possível. (...) **O restabelecimento do ensino médio integrado, numa perspectiva politécnica é fundamental para que estes objetivos sejam alcançados.** (id. ibid. p. 8-10, grifo nosso)

²³ Com relação ao PROEJA, estudos recentes como o de Neves et. al (2018) e Dos Santos (2018), sinalizam que o atendimento a esta categoria de ensino ainda é um desafio no conjunto das finalidades apontadas pelos Institutos Federais, ainda que em todos os *campi* existam pessoas dedicadas a esta causa. A esse respeito, A respeito da Educação da Juventude a partir do PROEJA, Dos Santos (2018) demonstrou em sua dissertação de mestrado que existem limites para a formação integral, integrada e, o fez, valendo-se da experiência do PROEJA em Assentamentos de Reforma Agrária no Município de Barra do Choça, Bahia. O Curso Técnico em Agroecologia viabilizado pela Superintendência de Educação Profissional e Territorial da Bahia (SUPORT), demandado pelo MST, enfrentou as determinações econômicas e políticas do modo de produção capitalista, expressas no financiamento, nas condições objetivas de trabalho, nas próprias universidades, nas concepções teóricas dos professores. Dos Santos (2018) defende que é preciso criar condições objetivas, condições materiais de transição para uma nova forma de sociabilidade e de superação da sociedade capitalista rumo ao socialismo. A presente tese coloca-se nesta perspectiva

Só pelos textos acima (o da Lei e o do Secretário Executivo da SETEC/MEC), que sinaliza a concepção de uma formação politécnica, objetivando, *“antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida como uma sociedade democrática e radicalmente justa”* – anúncio de uma escola de transição para além do capital – entrando em confronto e conflito com as perspectivas neoliberais de educação para os filhos e filhas da classe trabalhadora, já era de se prever a ofensiva do governo golpista para barrar a “expansão” dessa política. O que não tardou a acontecer, visto que no mês seguinte ao golpe, no dia 22 de setembro, foi apresentada ao Congresso a MP 746/2016 (publicada no D.O.U em 23/09/2016), alterando a LDB (para pior), além de instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral (que vira Programa, via Portaria Ministerial nº 1.145, de 10 de outubro de 2016), que abriram caminho para o Programa Médiotec²⁴, para a Reforma do Ensino Médio, condensada na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 e para a Base Nacional Curricular Comum²⁵.

O texto da MP começa por alterar o artigo 24 da LDB, ampliando a carga-horária mínima anual do Ensino Fundamental e Médio, determinando, para este último, 1.400 horas, o equivale a 8h diárias, na escola. Até aí, tudo bem, visto que algumas escolas da RFEPCT funcionam desta forma, como o IF Baiano. O problema, no entanto, começa a se expressar quando a MP apresenta os conteúdos e a forma sob a qual se dará a organização curricular.

Primeiro, ao analisarmos o conteúdo da Portaria nº 1.144/2016 – que institui o Programa Novo Mais Educação, no Ensino Fundamental – e da Portaria nº 1.145/2016, verifica-se que será dada uma ênfase maior ao ensino da Língua Portuguesa e da Matemática (critérios de avaliação dos organismos internacionais para qualidade da educação²⁶); segundo, a MP retira a obrigatoriedade do ensino de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia,

²⁴ Alterando o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado no Governo Dilma Rousseff, o Médiotec foi lançado por Michel Temer e pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2016.

²⁵ Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. em 21/12/2017.

²⁶ Esta orientação dos conteúdos pautada pelos organismos internacionais também fica clara no texto da BNCC quando esta se refere ao “desenvolvimento de competências”: “(...) desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018a. p.13).

bem como os conteúdos relacionados à Lei 11.645/2005, que altera a Lei nº 10.639/2003, que diz respeito ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Nesse quesito, no entanto, depois de muita mobilização e críticas ao texto original da MP, em 8 de fevereiro de 2017, o Projeto de Lei de Conversão (PLV) nº 34/2016, determinou que a Base Nacional Curricular Comum deverá, obrigatoriamente, incluir o ensino de Artes e Educação Física.

Por outro lado, o texto não faz referência aos demais conteúdos suprimidos, sinalizando apenas que ficaria a cargo da BNCC e dos Sistemas e Redes de ensino, tal decisão. O que de fato ocorre no texto final da BNCC (2017), sendo a Sociologia e a Filosofia incluídas dentro das “habilidades” relacionadas às Ciências Humanas e Aplicadas; e os conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pulverizados em algumas disciplinas ou, de forma mais orgânica, garantidos dentro das condições objetivas do currículo oferecido por cada Sistema ou Rede de ensino. O que, por si só, no conjunto das demais supressões, já representa um impacto significativo no rebaixamento da formação integral dos estudantes.

O texto final Reforma do Ensino Médio, articulado com o texto da BNCC e o documento “*Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC*” (2017), além dos problemas expostos acima, retoma a dualidade entre formação geral e formação profissional/específica, ao estabelecer, um bloco de conhecimentos (“habilidades” e “competências”) que seriam garantidos dentro da carga-horária relativa à Base Nacional Curricular Comum e outro bloco definido por “itinerários formativos específicos”, a serem escolhidos pelos estudantes, dentro das opções de oferta disponibilizadas pelos Sistemas e Redes de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; V – formação técnica e profissional.

Ou seja, a formação técnica e profissional, diferentemente da proposta dos Institutos Federais – onde a mesma, assentada em uma concepção de ensino integrado e politécnico (este último, ainda que de forma elementar), se constitui no eixo central do currículo no Ensino Médio – só estará disponível caso o Sistema ou Rede de Ensino ofereça e seja a opção de interesse do estudante.

Para além disso, fica explícita a relação do ensino dentro dos limites da “cotidianidade”, ao invés do mesmo ser pautado pela socialização dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos que constituem patrimônio do gênero humano e que precisam ser garantidos pela educação escolar a fim de que os indivíduos se humanizem. Pois,

segundo o documento “*Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC*”, “(...) os processos educativos estão sintonizados com as necessidades, possibilidades e interesses dos alunos e os desafios da sociedade contemporânea para formar pessoas autônomas e capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas” (BRASIL, 2017, p. 2). Ou, partindo de uma citação de Duarte (2016), à luz da obra de Lukács (2012), é o retorno a uma tendência que prevaleceu no século XX: “(...) a de limitação da produção e da difusão do conhecimento à sua utilidade imediata na prática social, a qual também é reduzida à busca do êxito na adaptação ao mundo, tal como ele se apresenta na cotidianidade da sociedade capitalista” (DUARTE, 2016, p.110).

Não se trata de dizer que os interesses dos estudantes não devam ser levados em conta. Mas a escola tem uma função social que está para além do cotidiano e das necessidades e possibilidades imediatas; para além das habilidades e competências circunscritas a um lugar já (pré)determinado para os estudantes, trabalhadores em formação, nas relações sociais produtivas da economia burguesa. Por outro lado, a escola deve conduzir os estudantes às formas mais elevadas de produção humana, a uma reflexão teórica que os levem a compreender que, “dentre os desafios da sociedade contemporânea”, está a superação das formas de exclusão, exploração e exploração que, inclusive, mediando e sendo mediadas²⁷ pela escola burguesa, seguem destruindo as forças produtivas, dentre as quais se inclui o próprio homem, enquanto ser social, detentor da força de trabalho.

Por isso, há uma contradição quando a BNCC se refere ao seu compromisso com a *Educação Integral*. Segundo o documento,

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018a, p.14)

²⁷ De acordo com Saviani, “(...) a educação é, sim determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca, o que significa que o determinado reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação”. (Saviani, 2011, p.80).

Ao apresentar a sua orientação de organização do trato com o conhecimento, a seleção dos conteúdos, a forma como estes devem ser garantidos aos estudantes, o tempo pedagogicamente necessário para sua apreensão, a sua relação com outros documentos que normatizam os projetos político-pedagógicos das instituições escolares e orientam a atividade docente, a concepção e proposição de uma educação “integral”, se dilui de forma “instantânea”, principalmente no que tange à nossa defesa de uma formação “integral” e “integrada” à educação profissional.

Sobre a polissemia conceitual, política e pedagógica que se assenta sobre os termos “integrar” e “integral”, concordamos com a reflexão apresentada por Ciavatta (2005),

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? (...) Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p.84)

Partindo para a especificidade do tratamento dado à Educação Física na Base Nacional Curricular Comum, ela segue a orientação dada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)²⁸, incluindo-a na área de *Linguagens* e a configura como

(...) componente curricular que tematiza as *práticas corporais* em suas diversas formas de codificação e significação social, *entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos*, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o *movimento humano* está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da *cultura corporal de movimento* em diversas finalidades humanas, favorecendo sua

²⁸Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em: 04 de fevereiro de 2019.

participação de forma confiante e autoral na sociedade (BNCC, 2018a, p.213, grifo nosso).

Já de partida, no que tange à sua concepção – cultura corporal de movimento – o documento evidencia que seus conteúdos são as práticas corporais e o movimento humano, tal como consta na definição do conceito no texto da BNCC do Ensino Médio, ao estabelecer que “(...) cultura corporal de movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significativo de diferentes grupos sociais” (BNCC, 2018b, p. 475).

Como *Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental, a BNCC (2018a) preconiza:*

1. Compreender a origem da *cultura corporal de movimento* e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização *das práticas corporais e os processos de saúde/doença*, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de *padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal*, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a *promoção da saúde*.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes *brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura*, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (BNCC, 2018a, p.223, grifo nosso).

Já o documento específico para o Ensino Médio, tomando como referência as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e a Lei nº 13.415/2017, inclui a Educação Física na área de Linguagens e suas Tecnologias, orientando o aprofundamento do trabalho realizado na etapa anterior, “(...) criando oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-

relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana” (BNCC, 2018b, p.475).

Para além da constatação de um ecletismo teórico acerca da concepção de Educação Física ao longo do texto da BNCC (Cultura Corporal de Movimento, Psicomotricidade, Promoção da Saúde/Saúde Renovada, Desenvolvimentismo), quero destacar o equívoco que ainda persiste na área e em alguns documentos oficiais, em considerar o *movimento humano* – ainda que do ponto de vista cultural – como objeto de estudo da Educação Física, bem como a caracterização da expressão corporal como *linguagem*.

Confrontando esta ideia, trago duas citações de Escobar (2009) no posfácio da 2ª edição revista do Coletivo de Autores. Na primeira, ela diferencia atividade/ação humana, de movimento humano; e, na segunda, reconhece um próprio equívoco da primeira edição do Coletivo de Autores (1992), tecendo a crítica sobre a compreensão da expressão corporal como linguagem.

O homem constrói e transforma o mundo a partir do trabalho. A categoria atividade humana, chamada categoria porque é uma explicação do que o homem faz, indica que o homem não se move, não se mexe à toa, não podemos falar do movimento do homem, da vida do movimento do homem, isto é um equívoco porque o homem não se mexe, ele “age”. É diferente agir do que se mexer. “Atividade” e “movimento” são conceitos diferentes. Quando o homem tem que resolver um problema, ele tem que organizar todo um complexo de atividades para resolvê-lo. As ações que ele realiza, e que podem ser vistas de fora, não podem ser reduzidas à simples repetição de movimentos de flexão, extensão, torção, adução, abdução e outras, porque a atividade humana é um complexo de ação, pensamento e emoção desencadeado por objetivos que não se colocam de fora (ESCOBAR, 2009, p.128).

O estudo da Educação Física visa apreender a expressão corporal como linguagem. Não!!! Isso é um erro, um erro. Porque nós estávamos ainda um pouco impregnados da visão do idealismo de Kant e do pensamento alemão sobre as atividades corporais. Também nessa época, década de 1990, no movimento mundial que hoje se faz sentir com toda força, havia um incentivo tremendo para que os intelectuais se ligassem à ótica fenomenológica dos fenômenos pedagógicos, especialmente na Educação Física. (...) Creio que de certa forma fomos impregnados dessas ideias e caímos na cilada das “linguagens” achando que as atividades corporais – jogos e outras – efetivamente seriam uma linguagem corporal. (id., *ibid.*, p.129-130)

Neste mesmo sentido, trago as contribuições de Nascimento (2014) ao problematizar tal discussão utilizando como exemplo a Dança:

As atividades da cultura corporal são, assim, materializações de um determinado conjunto de relações sociais desenvolvidas historicamente pela prática social, relações estas que incluem a linguagem verbal. A existência de uma intenção comunicativa em uma atividade artística (por exemplo, na dança), por mais fundamental que seja essa intenção comunicativa, não faz a Dança ser uma “linguagem” ou mesmo uma “atividade comunicativa”. A Dança é uma *atividade* artística. E a Dança é, ela mesma, *uma atividade*: atividade de dança, que como defendemos, caracteriza-se pelo objeto de criação de uma imagem artística com as ações corporais, conforme discutido anteriormente. Assim, uma atividade precisa ser analisada em sua própria estrutura, em suas próprias relações sociais sintetizadas em seus *objetos*. Apenas dizer que uma atividade da cultura corporal é “linguagem” porque ela “expressa algo” é tão impreciso quanto dizer que uma atividade da cultura corporal “é movimento” porque nela há “movimentações com o corpo” (NASCIMENTO, 2014, p.163 – 164).

Destarte, partindo da necessidade de superação das contradições da escola burguesa e dos documentos oficiais que orientam a organização do currículo e do trabalho pedagógico do professor, bem como reconhecendo nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a possibilidade de essência, na construção, “aqui e agora”, das bases da escola politécnica do período de transição ao socialismo, passaremos, a seguir, à instrumentalização dos *fundamentos ontológicos, gnosiológicos e teórico-metodológicos de base materialista histórico-dialética*, necessários à análise crítica dos documentos oficiais do Instituto Federal Baiano, bem como à proposição de organização do trato com o conhecimento da Cultura Corporal no currículo do Instituto.

2 DO PRINCÍPIO DO TRABALHO AO TRABALHO COMO PRINCÍPIO (EDUCATIVO)

Em verdade, o ponto de partida de toda a história da humanidade é a defesa da natureza sócio-histórica do homem – enquanto ser genérico – cuja formação, ou seja, o desenvolvimento de um ser hominizado para um ser humanizado se principia através da sua capacidade, intencional e consciente, de transformar a natureza para atender às necessidades vitais de produção e reprodução da espécie humana, mediada pelo *trabalho*: enquanto *atividade vital* que funda o ser social.

2.1 SOBRE A ATIVIDADE VITAL E O DESENVOLVIMENTO DO SER SOCIAL: FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Segundo Lessa (2007), a Ontologia de Lukács²⁹ apresenta três esferas ontológicas distintas:

(...) a inorgânica, cuja essência é o incessante tornar-se outro mineral; a esfera biológica, cuja essência é o repor o mesmo da reprodução da vida; e o *ser social*, que se particulariza pela incessante *produção do novo*, por meio da *transformação do mundo que o cerca* de maneira *conscientemente orientada, teleologicamente posta*. (...) Apesar de distintas, as três esferas ontológicas estão indissoluvelmente articuladas: sem a esfera inorgânica não há vida, e sem vida não há ser social. Isso ocorre porque há uma processualidade evolutiva que articula as três esferas entre si: do inorgânico, surgiu a vida e, desta, o ser social” (LESSA, 2007, p.24-25; grifo nosso).

Ou seja, nesse desenvolvimento processual, o *salto ontológico* que demarca essa simultânea distinção e articulação do humano com o conjunto da natureza, é que o intercâmbio orgânico deste, com a natureza, possibilitando a produção e reprodução do novo, é mediado pela *atividade consciente* humana, o *trabalho*, que funda o homem e a sociedade, assentados em leis de desenvolvimento que se distinguem e superam, por incorporação, as leis biológicas; ou seja, leis *sócio-históricas*.

De acordo com Marx (2013),

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e

²⁹ A obra em referência é LUKÁCS, G. *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. Roma: Riuniti, 1976-81).

controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços, e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais [tierartig], do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano diz respeito unicamente ao homem. Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem (MARX, 2013, p.255).

A evolução da vida leva a uma evolução das espécies. Nesse percurso, enquanto a relação dos outros animais com a natureza se constitui de maneira meramente adaptativa, dependente, pois tudo aquilo que precisam para sobreviver já está dado na sua natureza orgânica, a transformação das condições de existência leva indivíduos da espécie humana, no processo de sua evolução, a agirem, de forma livre e consciente, sobre a natureza para adaptá-la a si, modificando com isso a estrutura objetiva da atividade vital que o liga à realidade material, o que produz, dialeticamente, mudanças nas estruturas nervosas, musculares, psíquicas que existem na sua corporeidade. Assim, quanto mais se desenvolve a atividade vital, maior o desenvolvimento da genericidade humana³⁰.

Pois primeiramente o trabalho, a *atividade vital*, a *vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como um *meio* para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida. No modo (*Art*) da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma espécie, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem. A vida mesma aparece só como *meio de vida*. O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É *ela*. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade consciente. Esta não é uma determinidade (*Bestimmtheit*) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o

³⁰ Por outro lado, as relações capitalistas, como veremos mais a frente, transforma o trabalho, enquanto categoria fundante do processo de humanização, em alienação, trabalho alienado. “Primeiramente, que o trabalho é *externo (äusserlich)* ao trabalhador, isto é, não pertence a seu ser; que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruina o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em sua casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele.” (MARX, 2010, p.82-83)

homem imediatamente da atividade animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. (MARX, 2010, p.84-85, grifos do original)

Confrontando as perspectivas a-históricas, espiritualistas, idealistas, biologizantes, naturalizantes e espontaneístas do desenvolvimento humano – ainda presentes em teorias psicológicas e pedagógicas da atualidade – trago uma crítica de Vigotski que se encontra no Tomo I, de suas *Obras Escogidas* (2013), ao livro “*Ensaio sobre o desenvolvimento espiritual da criança*”³¹, de um dos mais notáveis psicólogos alemães da época, K. Bühler.

Vigotski (2013) reconhece como qualidade, por um lado, a capacidade do autor em combinar uma ampla e densa base científica, com a sensibilidade e concisão da exposição – destinadas a um círculo de leitores formado, especialmente, por psicólogos especializados e, sobretudo, educadores, padres; por outro lado, destaca uma tendência do autor em “matrimoniar ecleticamente”, correntes, doutrinas e pontos de vista teóricos dos mais heterogêneos e, por vezes, irreconciliáveis do pensamento psicológico, compartimentando os fatos e os aglutinando em esquemas comuns³².

Porém, aquilo que para ele salta mais à vista enquanto fator negativo é – onde Bühler compartilha da concepção de quase toda psicologia moderna da época – “a não diferenciação dos fatores biológicos e sociais na evolução psicológica da criança” (VYGOTSKI, 2013, p. 164, tradução nossa).

A confusão e a falta de diferenciação entre o *natural* e o *cultural*, o *natural* e o *histórico*, o *biológico* e o *social* no desenvolvimento da criança, conduzem, inevitavelmente, a uma compreensão e interpretação dos fatos, essencialmente, errôneas. (...) Para ele, todo o caminho da evolução do macaco até o homem adulto é promovido por uma escala *unicamente biológica*. Bühler desconhece a transição que se dá em todo desenvolvimento psicológico entre dos tipos de evolução: a *evolução biológica* e a *evolução histórica*, ou, pelo menos, não a considera como uma mudança básica. Não estabelece a distinção que se dá na ontogênese, entre a linha de desenvolvimento biológico e a de formação sociocultural da personalidade da criança: para ele ambas as linhas se fundem em uma. Daqui se separa a superestimação das leis internas do desenvolvimento em prejuízo da influência formadora do meio social. *O meio, como fator principal do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, é deixado a todo o momento, ao último plano do «Ensaio». (id. *ibid.*, p.164-165, tradução e grifos nossos).

³¹ A versão russa do livro, sob a qual Vigotski se debruçou, foi publicada em Moscou, em 1930.

³² Qualquer semelhança com as teorias pós-modernas não é mera coincidência!

Leontiev (2004; 1ª edição, 1959), em sentido oposto a Bühler, parte dos pressupostos do materialismo histórico e dialético e desenvolve, à luz da Teoria Histórico-Cultural, os estudos da *teoria da atividade*, como responsável pelo desenvolvimento sócio-histórico do psiquismo humano.

Em um trecho do capítulo “*O homem e a cultura*”, Leontiev (2004) conceitua o homem com “um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade.” (LEONTIEV, 2004, p.279, grifos do original). E sinaliza, que no século XIX, Engels, pouco após o aparecimento do livro de Darwin, *A Origem das Espécies*, sustentando a tese de uma origem animal do homem, já mostrava que este se difere completamente dos seus ancestrais hominídeos e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho, modificando a sua natureza, submetido não às leis biológicas, mas a leis *sócio-históricas* (idem, p.280).

No texto em questão, Engels (2004)³³ faz os seguintes destaques:

Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini.

Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros. A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta mas firmemente, mediante modulações

³³ Na obra de Leontiev (2004), ele o referencia como “Dialecta da Natureza. Ed. Sociales, 1975”. No entanto, encontramos as citações a que Leontiev se refere como de Engels, no texto “O papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, escrito em 1876. Pela mencionada proximidade com a obra de Darwin (datada de 1859), julgamos se tratar do mesmo texto; no qual encontramos outras passagens, que fizemos a opção de socializar para reforçar a tese da perspectiva histórico-ontológica da formação humana. Para além disto, convém destacar que o ser humano não é oriundo de um tipo de macaco – como aparecia para Engels e seus contemporâneos. Estudos atuais apontam para uma linha de hominídeos que não tem a mesma origem genealógica dos macacos. Engels respondeu com o que tinha à época!

que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro.

A comparação com os animais mostra-nos que essa explicação da origem da linguagem a partir do trabalho e pelo trabalho é a única acertada.

Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano — que, apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e em perfeição. E à medida em que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também seus instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos. (...) O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o seu desenvolvimento.

Da mesma forma, no entanto, partindo de dados da paleantropologia³⁴, Leontiev (2004) demonstra a passagem dos animais, ao homem, sintetizada em três estágios.

O primeiro estágio é o da *preparação biológica do homem*, cujos representantes, chamados australopitecos, organizavam-se de forma gregária³⁵, já assumiam a postura bípede e valiam-se de utensílios rudimentares, não trabalhados e de meios primitivos de comunicação; o segundo estágio, designado como o da *passagem ao homem*, vai do aparecimento do pitecantropo ao homem de Neanderthal. E é caracterizado pelo início da fabricação de instrumentos e de formas embrionárias de *trabalho*, *sociedade* e comunicação pela *linguagem*. Porém, a formação do homem ainda estava circunscrita por alterações anatômicas transmitidas de forma geracional; ou seja, ainda estava regida por *leis biológicas*.

No entanto, ao passo que o próprio trabalho, a sociedade e a linguagem vão se desenvolvendo, seus órgãos vão se adaptando às necessidades da produção; e os homens se libertam, totalmente, das mudanças biológicas transmitidas pela hereditariedade, passando agora, a formação humana, a ser potencializada *apenas* pelas leis sócio-históricas. É o terceiro estágio: o do aparecimento do homem atual – O *Homo sapiens* (LEONTIEV, 2004, p.280-281).

Nesse sentido, tanto Engels quanto Leontiev, evidenciam que: a) é o trabalho que faz com que o homem de liberte da esfera ontológica anterior e se constitua enquanto um ser social ativo; ou seja, ao transformar o real, a natureza, para atender as suas necessidades, cada

³⁴ É o estudo científico dos fósseis de hominídeos e dos vestígios deixados por esses, combinando disciplinas da paleontologia e da antropologia física.

³⁵ Tendência de indivíduos da mesma espécie para se reunirem e viverem juntos, em grupos ou bandos, mais ou menos estruturados, visando a proteção dos indivíduos que o compõem.

vez mais complexas, novos atributos, novas habilidades, novos conhecimentos são requeridos, gerando, novas necessidades, dentre as quais, a de transmitir – não mais por via da hereditariedade – as objetivações da cultura³⁶ humana; b) o desenvolvimento das mãos e de toda sua organização corporal, dos órgãos da linguagem e dos sentidos, do psiquismo humano é resultado desse processo de apropriação da cultura, ou seja, da realidade objetivada pela atividade de trabalho; c) o que difere a atividade vital humana, da de outras espécies, é que esta se dá de forma consciente; ou seja, diante de uma necessidade posta pela realidade, o homem projeta na consciência, através de ideias, o objeto da ação que irá colocar em prática para transformar a realidade.

Segundo Lessa (2007), Lukács denominou esse momento de planejamento que antecede e dirige a ação, de prévia-ideação. “Pela prévia-ideação, as consequências da ação são antevistas na consciência, de tal maneira que o resultado é idealizado (ou seja, projetado na consciência) *antes* que seja construído na prática” (LESSA, 2007, p.37). Ou seja, sem a consciência e sem a prévia-ideação, não há objetivação, ou seja, a transformação da realidade em um dado objeto. Por conseguinte, o processo de transformação da causalidade, pela objetivação, através da prévia-ideação do sujeito, se constitui no fundamento da *exteriorização*.

A exteriorização é esse momento do trabalho pelo qual a subjetividade, com seus conhecimentos e habilidades, é confrontada com a objetividade a ela externa, à causalidade e, por meio deste confronto, pode não apenas verificar a validade do que conhece e de suas habilidades, como também pode desenvolver novos conhecimentos e habilidades que não possuía anteriormente.

Em Lukács, portanto, a exteriorização é fundada pela distinção concreta, real, ontológica (isto é, no plano do ser) entre o sujeito e o objeto que vem a ser pela objetivação de uma prévia ideação. (id. *ibid.*, p. 39)

Destarte, todo ato do trabalho origina uma nova realidade, tanto objetiva, quanto subjetivamente. Essa circunstância leva a necessidade da produção de novas abstrações, de novas ideias, de novos conhecimentos, o que gera novos atos de trabalho, novas objetivações que potencializam o desenvolvimento do homem, em particular; e da humanidade, em geral.

³⁶ Sobre o conceito de cultura, em Leontiev, Duarte e Martins (2013, p.51) afirmam que: “Por um olhar superficial, pode-se deduzir, portanto, que todo ato humano é, potencialmente, produtor de cultura e ela, generosamente disponibilizada a todos os indivíduos pela simples pertença social. Todavia, em seu fundamento marxista, o conceito de cultura adotado por Leontiev, aliando-se ao princípio da universalidade, aponta na direção da cultura como patrimônio humano genérico, como universo de objetivações disponibilizadas ao enriquecimento da atividade humana e, conseqüentemente, ao desenvolvimento das potencialidades e capacidades dos indivíduos”.

Um exemplo desse processo cumulativo de objetivação do gênero humano é dado por Duarte (2011), com relação à produção de instrumentos:

Um instrumento é, num determinado sentido, um resultado imediato da atividade de quem o produziu. Nesse sentido contém o trabalho objetivado da pessoa ou das pessoas que participaram de sua produção. Mas ele é também objetivação da atividade humana num outro sentido, qual seja, o de que é resultado da história de “gerações” de instrumentos do mesmo tipo, sendo que durante essa história, esse tipo específico de instrumento foi sofrendo transformações e aperfeiçoamentos, por exigência da atividade social. Portanto, uma objetivação é sempre síntese da atividade humana. Daí que, ao se apropriar de uma objetivação, o indivíduo está se relacionando com a história social, ainda que tal relação nunca venha a ser consciente para ele. (DUARTE, 2011, p. 146)

O mesmo se procede, numa comparação, grosso modo, com o próprio ser social. O homem – que se forma como objetivação da atividade humana – se depara com um conjunto de objetivações outras da cultura humana, em que ambos (o homem e os objetos materiais e imateriais frutos desse processo) são produto de gerações que os antecederam em um outro patamar qualitativo, a saber, inferior ao atual estágio de produção e reprodução da existência. É nesse processo de objetivação da individualidade, de um lado, e concomitantemente, da apropriação da atividade vital humana objetivada no mundo da cultura, de outro, que o homem aprende a ser um homem. Visto que, esse processo apropriação da cultura material e simbólica (da história social) é um processo de educação, que se pretende consciente e intencional.

Assim, o surgimento e desenvolvimento do trabalho vão se dando simultaneamente às mudanças anatômicas, fisiológicas e psíquicas que levaram, ao passo e ao largo de cada nova aquisição, – dentre as quais destaca-se a consciência e a linguagem – à transformação do ser orgânico em ser social.

Leontiev (2004), referindo-se à consciência, diz que

A passagem à consciência é o início de uma etapa superior ao desenvolvimento psíquico. O reflexo consciente, diferentemente do reflexo psíquico próprio do animal, é o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja um reflexo que distingue as propriedades objetivas da realidade. (LEONTIEV, 2004, p.75)

E mais à frente, ao analisar os processos, sob os quais o reflexo da realidade concreta se fixa na consciência, coloca o aparecimento da palavra e da linguagem, como fundante:

O nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa. (...) Tal ou tal conteúdo, significado na palavra, fixa-se na linguagem. Mas para que um fenômeno possa ser significado e refletir-se na linguagem, deve ser destacado, tornar-se fato de consciência, o que, como vimos, se faz inicialmente na atividade prática dos homens, na produção.

(...) A produção da linguagem como da consciência e do pensamento, de um lado, e da atividade de trabalho dos homens, de outro, é a condição primordial sob a influência da qual eles se desenvolveram enquanto portadores do reflexo consciente e “objetivado” da realidade. Significando no processo de trabalho, um objeto, a palavra distingue-o e generaliza-o para a consciência individual, precisamente na sua relação objetiva e social, isto é, como objeto social. (LEONTIEV, 2004, p.92-93)

Assim, com o surgimento da consciência, da palavra, da linguagem, dos signos, a realidade adquire uma outra forma de representação no psiquismo humano; agora, como imagem psíquica, ou imagem subjetiva da realidade objetiva, cujo papel é orientar o homem na realidade concreta.

Em síntese³⁷, nas condições objetivas em que estes processos ocorrem, essa mediação consciente da relação do homem com as objetivações (signos) da cultura humana, possibilitando sua interiorização à luz de um complexo sistema de processos funcionais – *sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento* – conduz, como resultado de um desenvolvimento mediado por signos, à superação, por incorporação, das funções psíquicas elementares ao patamar de funções psíquicas superiores, que incidem na formação da personalidade da criança e do jovem, e de sua concepção de mundo³⁸. Ou seja, a estrutura objetiva da atividade vital humana, em sua relação com a realidade, está completamente vinculada à estrutura subjetiva da imagem dessa realidade na consciência humana³⁹.

Todo o processo descrito acima não surge de forma espontânea, não é uma dádiva da natureza, mas é modulado pela qualidade das relações estabelecidas entre o homem, a natureza e a sociedade, num processo de comunicação direta com estes. A continuidade do

³⁷ Como indicação para aprofundar o estudo dos problemas da investigação do desenvolvimento histórico da consciência, dos processos funcionais e das funções psíquicas superiores, sugerimos, respectivamente, a leitura de Vigotski: (VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas, Tomo I, Madrid, Machado Grupo de Distribución, 2013); (VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas, Tomo II, Madrid, Machado Grupo de Distribución 2014) e (VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas, Tomo III, Madrid, Machado Grupo de Distribución 2012). E, mais especificamente, a relação destes com a educação escolar, em Lígia Márcia Martins: (MARTINS, Lígia Márcia. O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à lua da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, Campinas – SP, Autores Associados, 2013); a qual abordaremos mais à frente.

³⁸ Nas palavras de Duarte (2016), a concepção de mundo “é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo sua autoimagem) e das reações entre todos esses aspectos”. (DUARTE, 2016, p.99).

processo de desenvolvimento do homem e da humanidade depende da transmissão, às novas gerações, das riquezas acumuladas ao longo de séculos.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 2004, p. 290).

E aqui reside mais uma questão fundamental dos estudos de Leontiev acerca da Teoria da Atividade. Apoiado nas análises de Marx e Engels, em vários textos clássicos assinalados ao longo da obra em questão, acerca da dialética entre objetivação e apropriação da atividade vital humana e da alienação (contrapondo a humanização) provocada pelo surgimento da propriedade privada dos meios de produção e da divisão social do trabalho na sociedade de classes, sinaliza que o acesso às aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade se dá de forma desigual o que, por sua vez, diferencia a formação do homem nesse processo. Como nota-se na seguinte passagem:

Se um ser inteligente vindo de outro planeta visitasse a Terra e descrevesse aptidões físicas, mentais e estéticas, as qualidades morais e os traços do comportamento de homens pertencentes às classes e camadas sociais diferentes ou habitando regiões e países diferentes, dificilmente se admitiria tratar-se de representantes da mesma espécie. Mas essa desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico. (LEONTIEV, 2004, p.293)

Concebendo que o papel da educação visa a promoção do humano, que é “condição básica para alguém ser educador: ser um profundo conhecedor do homem” (SAVIANI, 2004, p.36) e, em acordo com Vigotskii (2012)⁴⁰, não é qualquer aprendizagem que promove o

⁴⁰ “(...) a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. Considerada deste ponto de vista, a *aprendizagem não é, em si, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento*, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Pois a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se

desenvolvimento psíquico, jugamos necessário tecer algumas considerações de como o homem aprende e apreende, como uma segunda natureza, as aquisições da cultura humana, resultado da atividade de transformação da natureza e da sua relação com outros homens.

Para isso, valeremo-nos de sínteses elaboradas acerca das implicações pedagógicas da teoria da atividade, da atividade principal ou atividade-guia e da periodização do desenvolvimento psíquico enquanto sistema interfuncional, tomando como base estudos assentados na Teoria Histórico-Cultural.

2.1.2 A Atividade principal e a periodização do desenvolvimento psíquico

Vimos como as mudanças evolucionárias das espécies levaram a mudanças revolucionárias, principalmente a partir do momento em que o homem, mediante a atividade vital (trabalho) – num duplo processo de *apropriação* da natureza e do patrimônio humano-genérico objetivado no mundo da cultura – *motivado* pelas necessidades postas pela realidade objetiva, põe em *ação* consciente, um conjunto de *operações* que visam transformar a realidade para atingir determinado *fim*⁴¹.

No bojo dessas ações orientadas a fins conscientes, sob circunstâncias cada vez mais complexas, novos motivos, novos conhecimentos, novas faculdades, novas operações, também vão sendo requeridas, para que aquilo que ainda não foi dominado (a transformação desejada da realidade em um dado objeto construído pela atividade humana) seja finalmente objetivado, demonstrando com isso o carácter dinâmico e mutável de cada atividade e de seu desenvolvimento.

Assim, da mesma forma que a estrutura da *atividade humana* é apresentada nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, a saber, sob a regência de leis sócio-históricas, assim também o é ao se referir ao conteúdo da *atividade principal* que conduz, ao longo de estágios, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da personalidade, que estruturam as relações do indivíduo com a realidade social.

desenvolvam na criança essas características humana não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKII, 2012, p.115, grifo nosso). Zoia Prestes, na obra intitulada “*Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*” (2012), esclarece os equívocos contidos na escolha dos termos proximal, potencial e imediato para tradução do referido conceito na obra de Vigotski, e defende que a tradução que mais se aproxima do termo russo é *zona de desenvolvimento iminente*, cuja característica essencial, em suas palavras, é a das “possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento” (PRESTES, 2012, p.205).

⁴¹ Segundo Leontiev (1980, 2004), a estrutura da atividade é composta pelos motivos, pelas ações e seus fins, e pelas operações.

Elkonin (1987), em seu texto *Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância*, após reconhecer que a importância da elaboração dos períodos de desenvolvimento psíquico e a revelação das leis de transição de um período a outro permitem resolver o problema das forças que impulsionam o desenvolvimento psíquico; e que sua correta compreensão é indispensável para a organização do ensino das novas gerações⁴²; destaca, para além da necessária conservação e atualização, de pontos fundamentais dos estudos de P. Blonski e L. Vigotski⁴³ acerca do problema da periodização, em correspondência com conhecimentos contemporâneos sobre o desenvolvimento psíquico das crianças:

Uma importante conquista da psicologia soviética de final dos anos 30 foi a introdução, no exame do problema do processo de formação e desenvolvimento da psique e da consciência, do *conceito de atividade* (investigações de A. Leontiev e S. Rubinstein). (...) Pela primeira vez a solução do problema sobre as forças motrizes do desenvolvimento psíquico se uniu diretamente à questão dos princípios de divisão dos estágios no desenvolvimento psíquico das crianças. (...) As investigações experimentais de A. Leóntiev, A. Zaporózhets e seus colaboradores e também de A. Smirnov, P. Zínchenko, dos colaboradores de S. Rubinstein, mostraram *a dependência entre o nível de funcionamento dos processos psíquicos e o caráter de sua inclusão em uma ou outra atividade*; quer dizer, a dependência dos processos psíquicos (desde os sensorio-motores elementais aos intelectuais superiores) quanto aos *motivos e tarefas da atividade* na qual estão incluídos, ao lugar que ocupam na estrutura da atividade (da ação, da operação). (ELKONIN, 1987, p. 108, tradução nossa, grifo nosso).

⁴² “(...) a possibilidade de estruturar semelhante sistema [de ensino] em correspondência com as leis de sucessão dos períodos da infância, surge pela primeira vez na sociedade socialista porque, só tal sociedade, está supremamente interessada no desenvolvimento multilateral e completo das capacidades de cada um de seus membros e, em consequência, na utilização plena das possibilidades que existem em cada período. (ELKONIN, 1987, p. 104, tradução nossa).

⁴³ Tais contribuições são: 1) “o *enfoque histórico* [contrapondo as concepções de enfoque naturalista, baseadas em leis biogenéticas que as consideravam como capacidades inatas, é a sociabilidade que vai orientar os estágios de desenvolvimento] dos ritmos de desenvolvimento e da questão de certos períodos da infância no curso do avanço histórico da humanidade”; 2) o enfoque de cada período evolutivo desde o ponto de vista do lugar que ocupa no ciclo geral do desenvolvimento infantil”; 3) “a ideia sobre o desenvolvimento psíquico como um *processo dialeticamente contraditório* que não transcorre de maneira evolutiva progressiva, mas *se caracteriza por interrupções da continuidade, pelo surgimento, no curso do desenvolvimento, de novas formações*”[do ventre de cada atividade guia, surge uma nova]; 4) a diferenciação, como *crises obrigatórias e necessárias*, de pontos críticos no desenvolvimento psíquico *que constituem importantes indicadores objetivos das passagens de um período a outro*”; 5) a diferenciação de passagens distintas *por sua característica* e, em relação com ela, a presença, no desenvolvimento psíquico, de épocas, estágios, fases.” (id., p.107, tradução, inserção e grifos nossos).

A caracterização da periodização das idades através das “crises psíquicas” é apresentada – e densamente detalhada – por Vygotski (2012), da seguinte forma: a) crise pós-natal – primeiro ano (2 meses a 1 ano); b) crise de 1 ano – primeira infância (1 ano a 3 anos); c) crise de 3 anos – idade pré-escolar (3 anos a 7 anos); d) crise de 7 anos – idade escolar (8 anos aos 12 anos); e) crise de 13 anos – puberdade (14 anos aos 18 anos); f) crise dos 17 anos.

Leontiev (2012) demonstra, como vimos na seção anterior, que o que determina o desenvolvimento do homem é a atividade vital humana – que tem como traço fundamental as mediações que se colocam entre o sujeito e o objeto de sua atividade, tendo em vista a produção e reprodução das condições necessárias à sua sobrevivência física e psíquica. No entanto, cada atividade é composta por um conjunto de ações, com sentidos, motivos, significados, conteúdos que orientam e justificam a realização de dada atividade.

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. (...) Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o *motivo*.

Assim, ao estudar o desenvolvimento do psiquismo da criança, Leontiev percebeu que na relação entre a criança e a realidade (seja os objetos da cultura humana, seja outros indivíduos da espécie) uma determinada atividade, adquiria o papel dominante/principal nas formas sob as quais a criança agia para suprir suas necessidades, conduzindo, *pari passu*, às mudanças mais significativas nos processos psíquicos, em cada estágio de seu desenvolvimento.

Dessa forma, Elkonin (1987), estabelece os seguintes estágios de desenvolvimento e a atividade principal que os caracterizam: a) *comunicação emocional do bebê com o adulto*; b) *atividade objetual-manipulatória*; c) *jogo de papéis*; d) *atividade de estudo*; e) *comunicação íntima pessoal*; f) *atividade profissional de estudo*. Tendo em vista o conteúdo e o motivo de cada atividade dominante no curso do desenvolvimento do psiquismo, Elkonin (1987) propõe a sistematização das atividades, em dois grandes grupos:

No primeiro, entram as atividades em que ocorre a orientação predominante nos sentidos fundamentais da atividade humana e na assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas. São atividades desenvolvidas no sistema «criança – adulto social». (...) O segundo grupo está constituído pelas atividades em que ocorre a assimilação dos procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos e dos modelos que destacam um ou outro aspecto destes. Trata-se das atividades no sistema «criança – objeto social» (ELKONIN, 1987, 121, tradução nossa).

Como não é objetivo central deste trabalho a descrição detalhada de como se dá a transição de cada uma dessas atividades dominantes, em cada estágio de desenvolvimento, e como o psiquismo humano se constitui enquanto um sistema interfuncional que sintetiza em cada sujeito o exercício das funções psíquicas superiores, trago abaixo um diagrama formulado por Angelo Antonio Abrantes (PASQUALINI, 2013, p.79) e com acréscimos feitos por Melo (2017), onde é possível visualizar os conceitos fundamentais da periodização histórico-cultural do desenvolvimento, tais como as épocas, os períodos e as crises sinalizadas por Vigotski (2012), além das atividades dominantes, das esferas (afetivo-emocional/ intelectual cognitiva) e dos sistemas aos quais estão vinculadas, conforme apresentado por Elkonin (1987).

Figura 6: Quadro da Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico e Periodização do Desenvolvimento do Pensamento

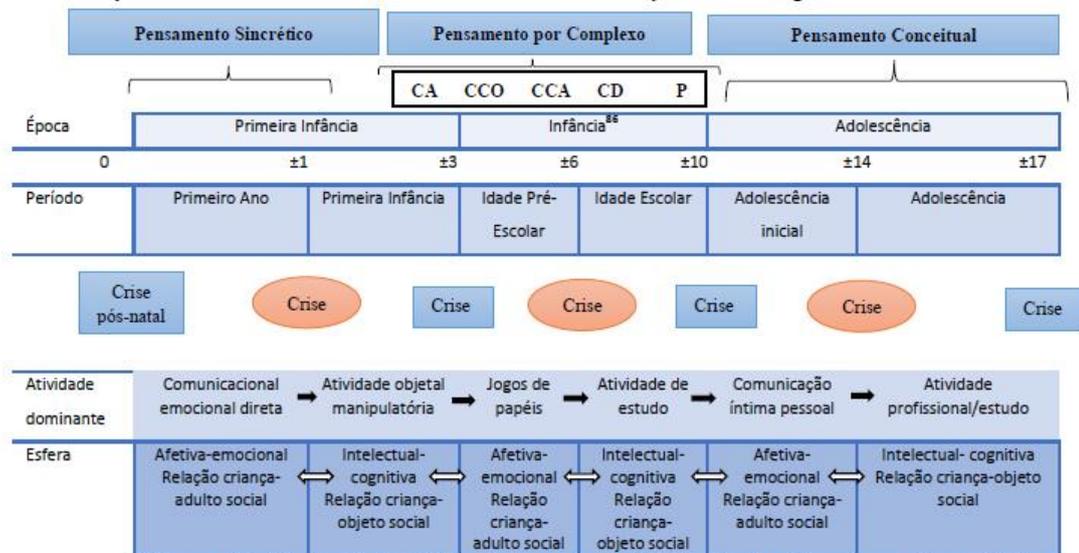


Diagrama adaptado a partir daquele formulado por Angelo Antônio Abrantes, Unesp campus Bauru, 2012.

Adaptado por (MELO, 2017, p.116)

Analisando o diagrama, nota-se que cada época – primeira infância, infância e adolescência – é marcada por dois períodos. Na primeira infância, o “primeiro ano” vai do nascimento até mais ou menos 1 ano de idade. Esse período é marcado por duas crises. A primeira, “crise pós-natal”, tem como singularidade principal, o momento do parto, em que a criança, se separa fisicamente da mãe, mas, por uma série de circunstâncias, continua biologicamente ligada a ela. (VIGOTSKI, 2012, p.275).

A atividade dominante nesse período é a comunicação emocional direta do bebê com o adulto. Fora da vida uterina, a criança precisa se expressar através do choro, do riso, do

movimento de braços e pernas, de sons diversos para atrair a atenção dos adultos, a fim de ter as suas necessidades atendidas, iniciando assim, sua forma embrionária de ser social.

O bebê depende dos adultos que cuidam dele em todas as circunstâncias; devido a isso se configuram umas relações sociais muito peculiares entre a criança e os adultos de seu entorno. Tudo o que a criança poderá fazer mais tarde, por si mesmo, durante o processo de sua adaptação individual, agora, pela imaturidade de suas funções biológicas, só pode ser executado através de outros, somente em situação de colaboração. Portanto, o primeiro contato da criança com a realidade (mesmo quando ele cumpre as funções biológicas mais elementares) está socialmente mediado. (id. p. 285, tradução nossa).

Mais a frente, Vigotski (op.cit.p.287-288) referindo-se ao processo de desenvolvimento do bebê nesse primeiro ano, apresenta três períodos: o *período de passividade*, próprio do recém-nascido, por estar, substancialmente, condicionado a fatores biológicos; o *período de interesse receptivo*, no qual começa a se estruturar o sistema de relações afetivas da criança com os adultos, e seu interesse para com ele mesmo e com as objetivações da cultura humana; o surgimento da imitação; e o terceiro período, denominado de *período de interesse ativo*. cuja *viragem* caracteriza-se pelas primeiras utilizações de ferramentas.

Ao longo deste período, é a partir da vivência prática dessas funções, e de forma velada, que se aponta a principal determinação desse momento, a saber: o emparelhamento entre o objeto e a palavra (face fonética), *conditio sino qua non*, para a fala se desenvolver. Então, o desenvolvimento da fala incidindo sobre a sensação, percepção e a emoção criam as condições subjetivas para a transição da forma de pensamento efetivo ou motor vívido à forma pensamento figurativo (MELO, 2017, p.107).

Do ponto de vista educativo/pedagógico, em acordo com Martins (2009), tendo em vista as aquisições supracitadas nos planos sensorial, perceptivo-motor, atencional, mnêmico, linguístico e afetivo, o trabalho com o bebê nesse período deve levar a uma ampliação das possibilidades de apresentação da realidade (espaços físicos, objetos, sons, falar com ele, etc.); propor ações, através da comunicação, que o levem à sua atenção e atuação com os objetos, denominando-os e descrevendo algumas de suas características e usos sociais, o que contribui, também, na sua comunicação oral, desenvolvimento da etapa pré-linguística, conduzindo a transição entre os momentos dos ruídos, murmúrios e balbucios e das pseudo-palavras.

Nos momentos iniciais de vida, inexistem uma diferenciação específica entre as funções psíquicas (sensação, percepção, atenção, memória etc.). Tais processos operam imbricados uns nos outros e apenas sob condições de educação, isto é, por exposição e aprendizagem a estímulos externos, conquistam um funcionamento mais complexo e autônomo. Portanto, o planejamento de ações que visem esta estimulação é premissa básica para o trabalho educativo de bebês (MARTINS, 2009, p.103).

Assim, em condições normais de vida e educação, de motivos, chega-se à época da primeira infância, também denominado de *primeira infância* (que vai de ± 1 a ± 3 anos). O primeiro momento no conteúdo da crise do primeiro ano é a transição para o andar – principal forma de deslocamento no espaço; o segundo se refere à linguagem – principal forma de comunicação; e o terceiro momento, são os afetos e a vontade, que começam a determinar as formas com as quais agem, ou deixam de agir, nas suas relações com o mundo (op.cit., p.319-320). Lembrando que na forma principal há a presença das formas secundárias; logo, tais transições não se dão de forma estanque – há nexos e relações entre elas!

Tem como atividade dominante neste período, a atividade objetal-manipulatória, “em que ocorre a assimilação dos procedimentos, socialmente elaborados, de ações com os objetos” (ELKONIN, 1987, 117). Ainda que o desenvolvimento da linguagem lhe confira o status de ser falante, “as análises dos contatos verbais da criança com o adulto, mostra que a linguagem é utilizada, fundamentalmente, para organizar a colaboração com os adultos, dentro da atividade objetal conjunta” (op.cit. p. 117, tradução nossa). Ou seja, a fala, que carrega em si a função comunicativa, cognoscitiva e vital, configura-se aqui como atividade acessória. Por exemplo, pedir aos adultos para pegar algo que não está sob seu alcance.

Ao se mover no espaço a criança começa a adquirir autonomia e passa a não depender totalmente dos adultos para satisfazer algumas de suas necessidades e volta sua atenção aos objetos. Ao se relacionar com os objetos e instrumentos, começa a examiná-los e experimentá-los das mais diversas formas, projetando, na consciência (sob a forma de percepção visual direta) a partir dessas mediações, os seus significados sociais.

Aqui, é importante possibilitar às crianças o contato com o maior número de objetos possível, bem como a associação entre palavras e objetos (ou imagens), a exposição a um vocabulário cada vez mais rico, de modo que a criança compreenda a linguagem presente em seu entorno e adquira verbalização própria. “Enfim, durante todo o segundo e terceiro ano de vida, a atividade objetal manipulatória, acompanhada de intenso desenvolvimento da linguagem, é o esteio sobre o qual se desenvolvem todos os processos psíquicos da criança” (MARTINS, 2009, p.112).

À medida que essas aquisições do mundo objetal vão se fixando, começa a se instaurar, como assinala Vigotski, uma falta de correspondência entre as possibilidades técnicas já conquistadas pela criança e os conteúdos e motivos de sua atividade. Com a aquisição da linguagem, ela começa também a questionar o mundo a sua volta, a contestar os adultos, etc.

Nesse ínterim, são identificados os conjuntos de “sintomas” – negativismo, teimosia, rebeldia, voluntariedade/insubordinação, protesto violento, tendência a despotismo, ciúme – que determinam a crise de 3 anos, a qual, segundo Vygotski (2012) é produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas de seu entorno” (VYGOTSKI, 2012, p.375).

Assim, com o interesse das crianças voltando às suas relações com os adultos. Entre o “não quero” e o “eu posso”, começam a desejar fazer aquilo que o adulto faz. Nas palavras de Leontiev(2012), a criança, “durante a evolução do conhecimento que adquire do mundo objetivo, aspira a entrar em relação eficiente não só com os objetos que estão ao seu alcance, mas também com outro mundo mais vasto, quer dizer, pretende atuar como adulto”. Para isso, se valem, enquanto nova atividade principal, do *jogo de papéis* (sociais) ou *jogo protagonizado*, como forma de atender a essa necessidade.

Elkonin(2009) – outro grande representante da escola de Vigotski – em seu clássico sobre “jogo protagonizado” nos revela que

(...) a base do jogo protagonizado, em sua forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas *as relações que as pessoas estabelecem* mediante as ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligada a ele que constituem a unidade do jogo. (ELKONIN, 2009, p.34, grifo do autor)

O jogo protagonizado dispõe de uma variedade de temas, visto que a atividade do homem e as suas relações sociais – o que constitui o conteúdo do jogo – são também diversificadas e cambiáveis, pois dizem respeito a condições concretas (geográficas, econômicas, de classe, culturais, etc) em que a criança vive: o que regula o caráter dos papéis assumidos; as normas de conduta (cooperação, solicitude, atenção de uns com os outros, autoritarismo, despotismo, hostilidade, etc) que o sujeito adota diante de sua atividade e das pessoas, o sentido social do trabalho (id. *ibid.*, p.35); exercendo uma influência enorme no

desenvolvimento de seu psiquismo, de sua sociabilidade, de sua autoimagem, de sua personalidade e de sua concepção de mundo, instigando-a buscar novos “conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos que carregam a atividade humana condensada, sintetizada, ou seja, vida em forma latente” (DUARTE, 2016, p.2).

Ainda com relação às aquisições promovidas pelos jogos de papéis nesse período, Martins (2007) compreende que

Esses jogos exercem grande influência em todas as facetas do desenvolvimento, pois, neles também se formam níveis mais elevados de percepção, memória, imaginação, processos psicomotores, processos verbais, elaboração de idéias e de sentimentos etc., auxiliando a passagem do pensamento empírico concreto para formas mais abstratas de pensamento, premissa básica da complexa aprendizagem sistematizada. (MARTINS, 2004, p.74)

Por outro lado, a própria denominação “pré-escola”, na organização desta etapa de ensino da Educação Básica, remete a uma “preparação” para a educação escolarizada (sistematizada), como se, antes da efetiva entrada na escola, o “cuidar” subjugasse o “educar” enquanto função social das instituições destinadas à educação infantil, não reconhecendo que a própria pré-escola é um ensino sistematizado; etapa que prepara para a atividade de estudo.

Estudos como o de Rossler (2006), Arce (2010), Arce & Martins (2010), Marsiglia (2011) têm demonstrado que concepções equivocadas de “Criança”, “Professor”, “Escola”, “Conhecimento” – adotadas pelas denominadas “pedagogias do aprender a aprender”⁴⁴ e, inclusive por documentos oficiais que (des)orientam o trabalho educativo nessa etapa da escolarização, como é o caso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) – refletem o esvaziamento valorativo da função social da escola (inclua-se aqui as creches e pré-escolas), do ato de ensinar e do trabalho do professor.

Um questionamento a esse (des)respeito, é apresentado por Azevedo & Schnetzler (2005), em estudo acerca do binômio educar-cuidar (ou cuidar-educar) na Educação Infantil e na formação dos profissionais destinados a tal fim, onde confirmam, na análise de 39 artigos apresentados no Grupo de Trabalho *Educação de crianças de 0 a 6 anos* da ANPED, no

⁴⁴ Segundo Saviani (2011), "O lema "aprender a aprender", tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico, para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem" (SAVIANI, 2011, p.431).

período de 1994 a 2003, a expansão desta concepção anti-escolar nos dias atuais e faz o seguinte:

Será que 'ensinar' só pode ser visto a partir da visão tradicional, de transmissão pura e simples de conteúdos? Secundarizar o ensino não descaracteriza, totalmente, a escola enquanto instituição que, historicamente, se constituiu como tendo a função social de transmitir o conhecimento construído pela humanidade? Quem é o 'Profissional de EI' nesse contexto se ele não puder ser socialmente reconhecido como professor? Essa 'aversão' ao modelo da escola fundamental não é também um (des)serviço à formação de profissionais para este nível de ensino? (AZEVEDO & SCHNETZLER, 2005, p.15, apud. PASQUALINNI, p.54)

Portanto, concordamos com Martins (2010) que “deixar as crianças reféns de sua própria espontaneidade é, ao mesmo tempo, permitir que se aprisionem nos seus próprios limites. É a serviço da superação desses limites que o ensino deve operar” (MARTINS, 2010, p.78). Dito isto, passamos para o segundo período da infância, denominado de idade escolar, cuja atividade dominante, por sua vez, é a atividade de estudo, que opera na esfera intelectual-cognitiva, desenvolvida na relação criança-objeto social. Visto que a obrigatoriedade da entrada da criança na escola, na então URSS, se dava aos 6 anos, este período vai de ± 6 a ± 10 anos.

Elkonin (1987), embora não discorra detalhes sobre a atividade de estudo, a define como “aquela atividade em cujo processo passa a assimilação de novos conhecimentos [científicos, artísticos, filosóficos] e cuja direção constitui o objetivo fundamental da educação (...). Durante ela, tem lugar uma intensa formação das forças intelectuais e cognitivas da criança” (ELKONIN, 1987, p.119, tradução e inserção nossa).

O conhecimento teórico é o conteúdo da atividade de estudo. E, através do desenvolvimento da linguagem, da aquisição de novos signos (palavras) para representar a realidade – sob a forma de pensamento por complexos – sua consciência e sua personalidade se alteram, de forma que, “todo o sistema de relações da criança com os adultos que a rodeiam é mediado, incluindo a comunicação pessoal na família”, pela atividade de estudo (id. ibid. p.119).

A viragem entre a idade pré-escolar e a escolar caracteriza-se pela perda da ingenuidade e espontaneidade infantil. Se antes, em suas vivências, em seus desejos e a manifestação dos mesmos, em sua conduta, não se diferencia com clareza a face interna, da face externa da personalidade da criança, agora, ela incorpora à sua conduta, em cada vivência

e em cada manifestação, um fator intelectual onde tudo adquire sentido, aparece, pela primeira vez, a lógica dos sentimentos e afetos. (VYGOTSKI, 2012, p.378)

Referindo-se à entrada da criança na escola, na então URSS, sob a égide do socialismo, Bozhovich (1895) sintetiza e sinaliza os seguintes aspectos:

Resumindo a caracterização das mudanças que ocorrem na vida da criança ao ingressar na escola, podemos assinalar a mudança decisiva do seu lugar no sistema de relações sociais acessíveis a ela e de toda a sua forma de vida. Destaca-se que a posição do escolar, em virtude do ensino geral obrigatório e do sentido ideológico que em nossa sociedade se concede ao trabalho, incluindo ao escolar, cria uma tendência moral específica na personalidade da criança. O estudo não é para ela simplesmente uma atividade de assimilação de conhecimentos nem um meio para preparar-se para o futuro, e sim a criança o compreende e o sente também como sua própria obrigação de trabalhar, como sua participação na vida laboral cotidiana de todos. (BOZHOVICH, 1985, p.169, apud. ASBAHR, 2016, p.173-174)

A autora antecipa nessa passagem algumas questões que ampliaremos nas seções seguintes e que são centrais no papel que ocupa a educação escolar no desenvolvimento do homem e da humanidade como um todo. Primeiro, de que este processo de transmissão/assimilação dos resultados do desenvolvimento cultural da humanidade, não apenas prepara a criança para o futuro (atividade profissional), mas a formação do ser social “estudante” é, já no presente, motivada por condutas, por relações, por outras atividades e respectivas ações que incidem no desenvolvimento da concepção de mundo dos mesmos, determinadas no campo de uma luta ideológica, com interesses de classe antagônicos.

Em acordo com Duarte (2016),

As concepções de mundo atualmente hegemônicas estão aprisionadas aos limites da visão capitalista, seja na vertente de um liberalismo relativamente progressista, seja na vertente assumidamente reacionária. A educação, se comprometida com a 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. (DUARTE, 2016, p.14)

Bozhovich(1985), dá sinal, também, por um lado, de que a própria atividade de estudo é o “trabalho” da criança perante a sociedade – o que demanda dela, posturas, deveres, tarefas,

resultados – e, por outro, também dá pistas de um fundamento importante da educação socialista, a saber, *o trabalho como princípio educativo*⁴⁵.

Assim, tendo em vista que a educação visa à formação humana, “(...) pode ocorrer que, no plano concreto a educação se processe não como formação, mas como sua deformação (SAVIANI, 2012, p.126)”. E aqui, destaco, sobretudo nesse estágio da educação escolar – mas entendendo que esse movimento desse ser potencializado desde o nascimento e da entrada da criança na creche – o papel do professor.

Se é condição básica para ser um bom educador, ser um profundo conhecedor do homem (Saviani, 2009), é importante que o mesmo tenha conhecimento de todo esse processo que compõe a desenvolvimento psíquico, para que, incidindo na zona de desenvolvimento iminente, orientando, mediando, planejando, estruturando, cobrando⁴⁶ atividades que ajudem as crianças a “superar o limite” da cotidianidade e das aquisições que já estão efetivadas em seu psiquismo, levem à transição do pensamento sincrético, ao pensamento por complexos; das funções psíquicas elementares, às funções psíquicas superiores; de uma concepção de mundo alienada, a uma concepção de mundo “crítica e coerente”.

Por esse sentido, ainda que a esfera intelectual cognitiva e a relação sujeito-objeto (de conhecimento) sejam traços característicos dessa época, no decorrer do processo, as relações que os estudantes vão estabelecendo com os professores, com os companheiros de “trabalho”, com a família – “proíbe os menores de a perturbar e os próprios adultos sacrificam por vezes as suas atividades para que ela possa trabalhar” (LEONTIEV, 2004, p.307) – a esfera afetivo-emocional e a relação sujeito-adulto social, adquire contornos ainda mais dominantes, o que se concretiza com a transição para a etapa seguinte: *adolescência inicial*, cuja atividade dominante é a *comunicação íntima-pessoal*.

Segundo Elkonin(1987), a identificação da atividade dominante na época da adolescência se constituiu em uma tarefa difícil e a transição para o mesmo é considerado na psicologia como período mais crítica. A dificuldade primeira, de acordo com ele, reside no fato de que a atividade fundamental do adolescente, nesse período, continua sendo a atividade de estudo. Naturalmente, com isso, na ausência de mudanças significativas nas condições de vida e atividade, se buscou a causa da crise na transição à idade adolescente, no seu interior, ou seja, nas mudanças que ocorrem em seu organismo, principalmente no que se refere à

⁴⁵ Tema da próxima sessão e defesa nossa, no programa da escola de transição para o socialismo.

⁴⁶ Segundo Davidov e Márkova (1987, apud. ASBAHR, 2016, p.180), os elementos que compõe a estrutura da atividade de estudo são: 1) a assimilação, pelo estudante, das tarefas de estudo; 2) a realização de ações de estudo; 3) a realização de ações de controle e avaliação.

maturação sexual, que exerce transformações físicas, intelectuais e na sua personalidade (ELKONIN, 1987, p.119).

No entanto, o referido autor aponta que a partir das últimas experimentações feitas por ele e T. Dragunoya,

se estabeleceu que nessa idade surge e se desenvolve uma atividade especial, que consiste no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes. Esta atividade foi chamada de comunicação. Sua diferença com outras formas de interação, que ocorrem na colaboração de trabalho com seus companheiros, consiste que seu conteúdo fundamental é o outro adolescente como indivíduo com determinadas qualidades. Em todas as formas de atividade coletiva dos adolescentes se observa a subordinação das relações a um especial «código de companheirismo» (id. ibid., p.120, tradução nossa).

Nesse sentido, a comunicação íntima-pessoal, construída mediante relações com coetâneos sobre a base de determinadas normas morais e éticas, constitui a atividade dominante deste período, revelando novas e profundas camadas da personalidade do adolescente.

Do ponto de vista pedagógico, além do professor levar em conta esse novo desenho das relações de companheirismo para pensar atividades que motivem os estudantes e fortaleça tais relações – como a realização de atividades em grupo, brigadas de trabalho, jogos e esportes coletivos, etc. –, a principal neoformação que merece ser evidenciada, sobretudo pelo que representa na formação da imagem subjetiva da realidade objetiva é o desenvolvimento do *pensamento por conceitos*.

Pois, como afirma Vigotski (2012), o “(...) conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as esferas diversas da vida cultural, só podem ser corretamente assimiladas, em conceitos” (p.64); portanto, “(...) graças ao pensamento por conceitos, chegamos a compreender a realidade, aos demais e a nós mesmos” (p.73), visto que “(...) elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado, com a realidade, significa incluí-lo no complexo sistema de fenômenos que o sustenta” (VIGOTSKI, 2012, p.79, tradução nossa).

A formação do pensamento por conceitos ocorre plenamente na adolescência, visto que, antes disso, como o desenvolvimento psíquico ocorre de forma processual, algumas funções ainda não atingiram sua máxima possibilidade, o conteúdo do pensamento ainda não pode ser disponibilizado da mesma forma como o era para as crianças em estágio anterior. Ou seja, é graças à ampliação e aprofundamento dos conteúdos acessados pelos adolescentes – a

exemplo dos conteúdos científicos da atividade de estudo na educação escolar – é que é possível a transição do pensamento sincrético, pensamento por complexos ao pensamento verdadeiramente conceitual.

E aqui chegamos ao segundo período da última época, apresentado no diagrama apresentado por Melo (2017); a saber: o período adolescência (± 14 anos - ± 17 anos), da época que leva o mesmo nome e tem também o pensamento conceitual como característica.

No entanto, devido ao constante desenvolvimento da consciência e do pensamento, mediatizado pelo acesso aos conhecimentos científicos, a atividade dominante – pertencente ao grupo de relações sujeito-objeto social – é a *atividade profissional/estudo*.

No tocante ao desenvolvimento das funções psíquicas, Vygotski afirma que toda a história do desenvolvimento psíquico na adolescência é composta por uma rigorosa hierarquia das funções e sínteses superiores, de forma independente. Mas no cerne dessas neofunções, está, como função e atividade dominante, o desenvolvimento do pensamento teórico e a formação de conceitos.

As diversas funções (atenção, memória, percepção, vontade, pensamento) não se desenvolvem umas ao lado de outras como um monte de galhos postos em um recipiente, nem sequer crescem como diversos galhos de uma mesma árvore unidos por um tronco comum. No processo de desenvolvimento todas essas funções constituem um complexo sistema hierárquico onde a função central e dominante é o desenvolvimento do pensamento, a função de formação de conceitos. Todas as funções restantes se unem a essa formação nova, integram com ela um síntese complexa, se intelectualizam, se organizam sobre a base do pensamento em conceitos (VYGOTSKI, 2012, p.119, tradução nossa).

A mudança fundamental aqui, comparada à etapa anterior é que, com a ampliação do desenvolvimento do pensamento conceitual, do pensamento lógico, das relações interpessoais, ou seja, da assimilação correta, profunda e completa dos nexos e determinações das objetivações da vida humana, da realidade e das leis que a regem, se amplia no adolescente o desejo de participar ativa e criativamente de todas as esferas da vida cultural, mas, principalmente, ocupar uma ou outra posição na produção social (atividade profissional), se constitui como conteúdo do seu pensamento e motivo de sua atividade de estudo.

Como apontam Dos Anjos & Duarte (2016),

O maior desafio da educação escolar de adolescentes é o de conseguir, ao mesmo tempo, preparar para a atuação no mundo do trabalho e não limitar a formação do indivíduo a um processo de adaptação a esse mercado, à lógica do capital e à ideologia burguesa. (...) Uma educação que favoreça o

processo de formação de uma individualidade livre e universal deve posicionar-se criticamente em relação à lógica do capital e criar nos alunos a necessidade de apropriação das formas mais elaboradas, como a ciência, a arte e a filosofia, uma vez que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos ao longo da história do desenvolvimento humano, quando transmitidos pelo professor e apropriados pelos alunos, contribuem decisivamente para uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade, mediada por essas produções humanas. Esses fatores são necessários para a estruturação da concepção de mundo do adolescente e para o desenvolvimento de sua personalidade. Tudo isso sob a base do pensamento por conceitos (DOS ANJOS & DUARTE, 2016, p.202).

Portanto, se ampliar o conhecimento teórico dos estudantes é o conteúdo da atividade de ensino e, para que o desenvolvimento dos processos funcionais conduza à formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, em sua máxima fidedignidade, consolidando a formação da personalidade e da concepção de mundo dos estudantes/adolescentes – numa concepção antagonista ao projeto de formação defendido pelo Movimento Escola sem Partido – se faz necessária a organização da educação escolar sob uma teoria do conhecimento (materialista histórico-dialética), uma teoria psicológica (histórico-cultural) e uma teoria pedagógica que atenda a esse propósito. Por isso, defendemos a Pedagogia Histórico-crítica como aquela que se propõe a uma formação humana numa perspectiva omnilateral e politécnica.

2.2 SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: FUNDAMENTOS GNOSEOLÓGICOS À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Como vimos, à luz da ontologia (estudo do ser), a transformação do indivíduo hominizado em indivíduo humanizado, é garantida pela sua atividade vital, que é o trabalho. De acordo com Marx (2010), “na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico. Essa produção é sua vida genérica operativa. (...) O objeto do trabalho é, portanto, a objetivação da vida genérica do homem” (MARX, 2010, p.85).

Assim, para que as novas que as novas gerações se humanizem, para que se formem novas funções psíquicas e a humanidade siga um curso de pleno desenvolvimento, faz-se necessário a apropriação dos produtos da cultura humana, acumulada no decorrer do processo histórico; visto que, a criança, ao nascer em dada sociedade,

[...] já encontra objetivadas aquelas necessidades e capacidades que se manifestaram no passado, podendo assim dispor materialmente dos resultados de todo o desenvolvimento social que lhe antecedeu, tão somente por isso torna-se possível que o processo de desenvolvimento não se veja a recomençar sempre do início, mas possa partir do ponto em que se deteve a atividade das gerações anteriores. Apenas o trabalho, enquanto objetivação da essência humana configura de modo geral a possibilidade da *história*. (MARKUS, 1974, p.52, grifo do autor)

Todo ato de trabalho, portanto, possui uma dimensão social. Primeiro, porque a produção da vida humana sempre será produção de relações sociais onde há uma divisão técnica e social do trabalho; segundo, porque o produto dessa produção é acumulado e, com efeito, transmitido. No processo de produção da vida social passamos a dominar o que não tínhamos domínio anteriormente. O domínio da natureza e da realidade requer conhecimento; e este conhecimento (e tudo aquilo que está condensado nele) do indivíduo sobre dada objetivação, ao se generalizar (fazer com que seja de conhecimento geral) no gênero humano, por meio da fala e da educação, torna-se patrimônio da humanidade e, por isso, não pode ser propriedade (privada) de uns, em detrimento de outros.

Partindo da concepção marxista de trabalho, Saviani(2011) define o “trabalho educativo” como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”; tendo, como “objeto da educação”, a “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos”, bem como a “descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2011, p.13).

Vale destacar algumas questões fundamentais em seu conceito de trabalho educativo: 1) a intencionalidade da ação de ensinar; o que coloca a educação escolar, o saber sistematizado, em outro patamar qualitativo em relação aos processos educativos que se realizam fora da escola, na vida cotidiana, de forma espontânea; 2) “cada indivíduo singular” pressupõe, por um lado, reconhecer o ser que aprende (aprendiz), como um ser social concreto, síntese de múltiplas determinações sócio-históricas; mas também que a educação deve se processar, indistintamente, para todos; ou seja, a defesa do seu caráter universal.

Tendo em vista, conforme já sinalizamos, que não é qualquer aprendizagem que gera desenvolvimento e que a tríade conteúdo-forma-destinatário é exigência primeira para o planejamento de ensino, Saviani (2011), no que se refere aos conteúdos, sugere distinguir “entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância em pedagogia, a noção de “clássico”. (idem, p.13).

Tal com explica Saviani e Duarte (2012),

Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (SAVIANI e DUARTE, 2012, p.31).

Assim, a escola deve se organizar como uma instituição que possibilite a todos, a aquisição dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, que possibilitem a compreensão da realidade para além das aparências, tendo como perspectiva teleológica a formação omnilateral⁴⁷.

A defesa das objetivações mais desenvolvidas do gênero humano, em suas formas mais elaboradas, enquanto atividades nucleares do currículo e função social da escola faz-se necessária, sobretudo, quando percebemos que uma constatação apresentada por Saviani no início da década de 1980, principalmente nos primeiros ciclos de escolarização⁴⁸ – a saber: a insignificância/irrelevância dos sentidos e significados dos conteúdos da atividade de estudo – ainda se faz presente:

Não é demais lembrar que este fenômeno pode ser facilmente observado no dia a dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de ferreiro e já em março temos a Semana da Revolução⁴⁹; em seguida, a Semana Santa; depois, a Semana do Índio, Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo nas escolas; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao

⁴⁷ Segundo Manacorda (2010), “a onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.”(MANACORDA, 2010, p.96).

⁴⁸ Nos últimos ciclos, a exemplo do Ensino Médio, apesar da inexistência da comemoração de algumas destas datas, a realização de uma gama de eventos (feiras, semanas, jogos, festivais, gincanas) que demandam uma série de ações por parte dos estudantes, antes, durante e depois de suas realizações (inclusive se utilizando/ausentando do horário de aula de um ou outro componente curricular), é hoje uma das responsáveis pela redução do tempo pedagógico destinado processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Não estamos como isso propondo a extinção destes, mas, dentro do possível, pensar uma organização que, assentada sobre uma base teórica consistente, possibilite a interdisciplinaridade e, na prática, contenha ações que de fato promovam o desenvolvimento (novas aquisições) dos estudantes.

Sobre a noção de interdisciplinaridade, ver Luiz Carlos Freitas (Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática, 2011, p.90-92) e Gaudêncio Frigotto (A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais, 2008, p.41-62).

⁴⁹ A referência é à Revolução [Golpe] de 1964, pois, esse seu texto foi escrito em 1983, quando ainda estava em vigor o regime militar. Hoje (2003), não há mais essa comemoração, mas as outras persistem (nota da 8ª edição). (SAVIANI, 2011, p.15).

processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. (SAVIANI, 2011, p.15)

O fato é que essa contradição entre a universalização do conhecimento e o rebaixamento da formação tem a sua gênese desde que a sociedade foi dividida em classes sociais com interesses antagônicos; a atividade produtiva foi dividida entre as categorias trabalho manual e trabalho intelectual. A apropriação privada dos meios de produção que origina o projeto histórico capitalista vem provocando profundas mudanças nos processos de produção e reprodução da vida, colocando a educação escolar no centro da disputa dos projetos de formação das novas e futuras gerações.

Três produções elaboradas em três décadas distintas de Enguita(1986), Frigotto(1996) e Mészáros(2005, 2006), apresentam, como fio condutor da relação trabalho–educação, a reprodução, através do trabalho pedagógico, dos traços do trabalho em geral na sociedade, onde o sujeito não se reconhece nos processos em que está envolvido e muito menos com o produto de seu trabalho.

Em seu texto, “*A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*”, Enguita(1986) nos mostra que nas sociedades pré-industriais, no trabalho camponês e artesanal, na economia de subsistência, o trabalhador, na grande maioria das vezes, tinha autonomia para decidir o que produzir, onde produzir, quando produzir, como produzir, e, tão importante quanto, acessar o que era produzido.

Em outras palavras, a produção era colocada em função da vida, e não a vida em função da produção. O que, na sociedade industrial, vem acontecer de forma totalmente oposta. Com a perda, por parte do trabalhador, do controle dos processos e dos produtos de seu trabalho, e a transformação da sua força produtiva em mercadoria, a produção de mais valia e a alienação que caracteriza esse contexto, passa gradativamente a destituir o que há de humano no homem, limitando a sua capacidade de *ser mais*, e ampliando a sua necessidade de *ter mais*.

Como assiná-la Marx (2010),

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) amenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como

uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2010, p.80).

Nesse contexto, a educação escolar tinha um papel secundário. A transmissão dos saberes necessários à vida produtiva e social cabia à família e à própria práxis de cada ser social. Tais conhecimentos eram socializados, principalmente, de forma geracional, onde as crianças, desde cedo, aprendiam observando, ouvindo e/ou ajudando os trabalhadores de sua família, nas tarefas cotidianas.

Com o advento do capitalismo e sua revolução industrial, era necessário forjar uma mão-de-obra especializada, tanto tecnicamente, quanto eticamente; novos “valores” deveriam ser cultivados, nos bolsos e no psiquismo do “novo homem”. Por exemplo, a distribuição, a cooperação, a solidariedade, a liberdade de expressão, teriam que ser substituídos pela apropriação, pela competição, pelo individualismo, e pela “naturalização” da dominação e submissão do homem pelo homem. Nesse curso, para conseguir essa transformação profunda nas relações do homem no trato consigo mesmo, com outros homens e com a natureza, a Escola foi a instituição escolhida pelo Estado para cumprir esse papel, se reorganizando de tal forma, que as salas de aula se converteriam em celas de aula⁵⁰: o espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para as relações sociais do processo de produção capitalista.

Em *Educação e a Crise do Capitalismo Real* (Frigotto, 1996), ao analisá-las no Brasil, nos traça um quadro de extrema perversidade. Os dissabores e os saberes impostos pelos colonizadores europeus; pelo economicismo desenfreado, sobretudo, a partir da década 60; pelos militares pós golpe civil-militar de 64⁵¹; pelos neoliberais privatizadores da década de 90 pra cá, são tão extensos e amargos, que não caberia aqui, trazer nem tragar.

Destarte, desde o início da constituição das primeiras instituições destinadas à educação escolar no capitalismo, o recorte de classe estava presente, ou seja, a organização

⁵⁰ “A precisão militar é necessária para o manejo das classes escolares. Insiste-se enormemente 1) na pontualidade, 2) na regularidade, 3) na atenção e 4) no silêncio como hábitos necessários ao longo da vida para a colaboração eficaz com os próprios companheiros em uma civilização industrial e comercial” (Tyack, 1974: 50). “Em termos gerais, a escola aparecia como a melhor solução para todas as resistências individuais e coletivas às novas condições de vida e trabalho ou, ao menos, como a mais prudente e barata, a solução preventiva. Assim acreditava John L. Hart quando, em 1879, escrevia que “os edifícios escolares são mais baratos que os cárceres”” (Gutman, 1976: 73); Citados, respectivamente, em Enguita (1986, p.122 e 123).

⁵¹ O Governo Militar, já em 1964, firmou o acordo MEC-USAID, com seus parceiros americanos da AID (Agency International Development), onde a tal Agência de Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos assessorou o Ministério da Educação do Brasil, na tentativa de elaborar mecanismos para transformar os universitários brasileiros – importantes lutadores sociais da época –, em universi(o)tários integrados aos interesses do capital internacional.

(ou desorganização) do trabalho pedagógico estava diretamente relacionado ao público social ao qual tais instituições atendiam. Assim sendo, se para os filhos da classe trabalhadora: uma formação de "baixa qualidade", visando a submissão, a subalternidade, a acomodação, a aquisição de conhecimentos básicos e necessários para assumir e legitimar um lugar já determinado na máquina produtiva em expansão; para os filhos dos detentores dos meios de produção, uma educação geral, de ordem intelectual, destinada à aquisição dos fundamentos necessários à manutenção do poder, do status quo, da sua condição de classe dominante.

É no bojo dessas constatações e contradições (emancipação x alienação) que István Mészáros, em *Educação para além do capital* (2006), afirma que

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito. Em contraste, cair na tentação dos reparos institucionais formais – “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital. (MÉSZÁROS, 2005, p.48)

Na sua concepção, acreditar que, no âmbito da sociedade mercantilizada, a educação formal possa assumir a grande tarefa histórica do nosso tempo, a saber: “*romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental (id., ibid., p.45, grifo do autor). Daí, frente ao seu negativismo acerca da escola, defende a inclusão de outras práticas da vida cotidiana, onde a atividade intelectual e de ensino se fazem presentes, como única forma possível de garantir a necessária transformação em direção a universalização do trabalho e da educação.

No entanto, Dermeval Saviani, no texto *As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina* – publicado originalmente em 1982 e que fundamenta a proposta de *uma pedagogia histórico-crítica*, apresentada pelo mesmo, na sequência – já se perguntava, respondendo, ao final, sua possibilidade:

(...) é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? Evitemos escorregar para uma posição idealista e voluntarista. Retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem

interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. O nosso problema pode, então, ser enunciado da seguinte maneira: é possível articular a escola com os interesses dos dominados? (...) [É] possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para o problema da marginalidade⁵²? (SAVIANI, 2009, p.28)

Assim, imbuído da luta em defesa da escola pública e contra a “seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (id. ibid. p.29), sem perder de vista as contradições da sociedade capitalista e as condições históricas da educação escolar na sociedade atual, Saviani apresenta uma forma de pensar a apropriação do conteúdo escolar alinhada à lógica dialética materialista e à determinação histórica desses mesmos conteúdos a partir dos seguintes passos: *prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social* (SAVIANI, 1983, 2009).

Em virtude dos “tropeços” com relação às interpretações equivocadas desses “passos” que constituem a metodologia de ensino da pedagogia histórico-crítico – como a conversão dos mesmos em procedimentos de ensino –, valeremo-nos da síntese apresentada por Martins (2013).

- 1º passo (prática social):

[...] considerando a natureza histórico-social da educação (...) tomar a prática social como ponto de partida pressupõe o reconhecimento da educação escolar nas intersecções com a forma organizativa da sociedade vigente, reconhecendo-a, sobretudo, para identificar seus limites opondo-se a eles (MARTINS, 2013, p.290).

- 2º passo (problematização):

Esse *problema*, por sua vez, emerge da prática social como fenômeno histórico, tanto naquilo que se refere aos seus condicionantes objetivos quanto às possibilidades para sua superação. Portanto, (...) aponta na direção das condições requeridas ao trabalho pedagógico, à prática social docente. Aspectos infraestruturais, salariais, domínios teórico-técnicos, estrutura organizativa da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente são algumas das questões a serem problematizadas. Da mesma forma deve se impor à problematização as razões das conquistas e também dos fracassos que permeiam a aprendizagem dos alunos – dado umbilicalmente

⁵² A marginalidade aqui diz respeito aos dados que apresentavam o grande contingente de crianças, na maioria dos países da América Latina, que se encontravam em condição de semianalfabetismo, analfabetismo ou completamente à margem do acesso à educação escolarizada. (SAVIANI, 2009, p.3)

relacionado à qualidade do ensino, quiçá o verdadeiro e *maior problema* enfrentado pela educação escolar – especialmente, a pública (id. *ibid.*, p.291, grifos da autora).

- 3º passo (instrumentalização):

(...) diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos aos encaminhamentos dos problemas identificados. Trata-se do momento no qual se destaca, por um lado, o acervo de apropriações de que dispõe o professor para objetivar o ato de ensinar, isto é, dos objetivos, da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, dos recursos didáticos de que lançará mão etc. Por outro, trata-se das apropriações a serem realizadas pelos alunos, do acervo cultural indispensável à sua formação escolar, as quais lhe permitam superar a “síncrise” em direção à “síntese”.

- 4º passo (catarse):

Representa o cume dos momentos anteriores, caracterizando-se pela “[...]efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 1984, p.75). (...) Trata-se, então, da efetivação da intencionalidade educativa condensada na conquista por parte de cada aluno singular “da humanidade produzida pelo conjunto dos homens”, isto é, pela prática social (MARTINS, 2013, p.292).

- 5º passo (prática social):

[...] a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2009, p.65)

Assim, perguntamo-nos: “qual o curso lógico do processo de ensino que, respeitando o percurso lógico da aprendizagem possa, de fato, conduzir à catarse?” (MARTINS, 2013, p.293). Tomando como referência a lógica “de cima para baixo” do materialismo histórico-dialético, de que “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco (MARX, 1978, p.120)”, o percurso do ensino na pedagogia histórico-crítica, sob o domínio do professor, deve partir “do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano, pautando-se em conceitos, propriamente ditos, a serviço da superação da síncrise do aluno. Trata-se, portanto, da afirmação da contradição como mola propulsora” da aprendizagem (MARTINS, 2003, p.294). A instrumentalização do trabalho pedagógico, por sua vez, deve garantir as condições teórico-metodológicas que possibilitem o “duplo-trânsito”

requerido ao “bom ensino”: do abstrato ao concreto (ensino) e do concreto ao abstrato (aprendizagem) (id., ibid., p.294).

Por isso, o professor deve ter pleno domínio dos conhecimentos científicos, dos conceitos a serem transmitidos e das formas mais adequadas para garantir a assimilação por parte dos estudantes. Como bem disse Marx: “o próprio educador tem de ser educado” (MARX, 2007, p.533).

Essa é uma necessidade concreta do professor, para que ele possa cumprir com sua função social em um trabalho educativo o qual possibilite a formação de pessoas com capacidade de reflexão e intervenção crítica nessa mesma prática social, compreendendo-a, explicando-a, modificando-a. Uma educação que se pretende transformadora (revolucionária) exige essa compreensão da realidade objetiva por parte dos professores, aqueles que se devem encontrar em um nível diferente de compreensão da prática social em relação aos alunos para que o ato educativo se concretize. Somente assim, será possível *problematizarem* a referida prática social, identificando os elementos culturais necessários para a formação dos indivíduos na sociedade atual (selecionando os conhecimentos que se apresentam como os mais problemáticos), ao mesmo tempo em que poderão oferecer aos alunos a posse desses elementos, *instrumentalizando-os* com os conhecimentos necessários, bem como viabilizando a sua efetiva incorporação (o *processo catártico*), pondo em movimento os momentos intermediários do método pedagógico que toma a *prática social* como ponto de partida e de chegada do trabalho educativo. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.61)

De posse dos fundamentos gnosiológicos que apontam para uma formação humana que conduza ao efetivo desenvolvimento psíquico dos estudantes e uma concepção de mundo que aponte para uma sociedade que “poderá inscrever em suas bandeiras: De cada qual segundo sua capacidade; a cada qual, segundo suas necessidades” (MARX, 1977, p.233), passaremos à uma breve apresentação das experiências desenvolvidas nas primeiras instituições escolares construídas sob a perspectiva da Escola Politécnica, pós-revolução de outubro de 1917. Mais especificamente, a centralidade das discussões acerca do “trabalho como princípio educativo” e do “politecnismo”, que, apesar dessas experiências terem ocorrido em um período histórico sob condições objetivas específicas, julgamos atuais no debate sobre a relação educação-trabalho-ensino e sobre a construção da pedagogia socialista e de uma escola para além do Capital.

2.2.1 O trabalho como princípio educativo e a educação politécnica

Partindo mais uma vez da história, como matriz científica, reportamo-nos à Revolução Russa que, em outubro de 1917⁵³, se configurou a maior experiência a nível mundial de tomada de poder político pela classe trabalhadora.

Já nos primeiros meses que se sucederam à vitória da revolução, num período de crise e guerra civil, com a parte reacionária do magistério, numa greve liderada pelo Sindicato dos professores da Rússia, tendo deixado às escolas à própria sorte, os revolucionários que atuavam no campo da educação decidem tomar de imediato as medidas organizativas para se começar a pensar o novo sistema educacional, uma nova pedagogia e a nova escola nesse período de transição ao socialismo. É com esse objetivo, que em 26 de outubro do mesmo ano, é criado o Comissariado Nacional de Educação (o NarKomPros).

Assim, ainda em 1918, na I Sessão dos Professores Internacionalistas, era anunciada a criação das *Escolas Experimentais-Demonstrativas*, entre elas, as *Escolas-Comunas*, “instituições de ensino de tipo internato que [guiadas sobre as orientações da *Deliberação sobre a escola única do trabalho* (publicada em 30 de setembro de 1918, pelo Comitê Central do Partido Comunista – bolchevique); e pelo documento *Princípios Fundamentais da Escola do Trabalho* (publicado em 16 de outubro de 1918 pelo NarKomPros) entre 1918 e 1925, voltaram-se para a tarefa de resolver a questão prática de elaborar a nova pedagogia [socialista] e a escola do trabalho” (FREITAS, 12-13, 2009).

Entre 1918 e 1923, as Escolas-Comuna e, especialmente a nomeada Escola Comuna do NarKomPros, dirigida por Pistrak, assume papel importante, como principal centro de experimentação teórico e prática da formação dos novos programas e métodos que, criados pela Comissão Estatal Científica do NarKomPros, tinham a função de fundamentar e orientar o trabalho pedagógico na nova escola do trabalho.

As experiências desses primeiros anos, os principais problemas e acertos, estão relatados nas obras *Problemas atuais da escola soviética* (título original de *Fundamentos da Escola do Trabalho* [Pistrak, 2000]) e *A Escola-Comuna* (organizada por Pistrak e com coautoria de V. Shulgin, 2009), cuja primeira edição de ambas, data de 1924, justamente quando do contexto de elaboração dos programas supracitados.

⁵³ Queremos ressaltar a importância histórica desta experiência – que apesar de ter completado 100 anos, segue atual, nos mostrando, por um lado, que a relação capital e trabalho segue destruindo as forças produtivas – trabalho, trabalhador, natureza – agravando a barbárie; e por outro lado, que o capitalismo não é intransponível e que urge a resistência e organização de toda a classe trabalhadora, se valendo de todos os instrumentos de luta possíveis – dentre os quais a Educação Escolar – para salvar a própria humanidade da sua extinção. Para aprofundar tal discussão, ver *Pedagogia Socialista – legado da revolução de 1917 e desafios atuais* (Caldart & Vilas Boas, 2017).

Com base em todos os problemas constatados ao longo dos primeiros anos da Escola do Trabalho – expressos na desarticulação entre o que propunham os Programas (projetos pedagógicos) de 1923, 1925, 1926 e 1927 e a sua efetiva concretização no chão da escola, Pistrak (2015) ressaltou que a inconsistência de uma noção geral de politecnicidade e de como inserir o trabalho socialmente necessário na escola (propedêutica do politecnismo) foi a base sobre a qual as soluções teórico-práticas dos principais problemas não se efetivaram.

Interessa-nos, portanto, nesta seção, apresentar os principais fundamentos dessa escola do período de transição ao socialismo – a saber, o *trabalho socialmente necessário* [como *princípio educativo*] e o *politecnismo* – bem como algumas sinalizações, a partir da análise dos problemas educacionais constatados nos anos anteriores, de como organizar o trato com o conhecimento nessas instituições, sobretudo, a partir de um diálogo com as obras *Rumo ao Politecnismo*⁵⁴ (Shulgin, 2013) e *Ensaio sobre a Escola Politécnica*⁵⁵ (Pistrak, 2015).

Shulgin (2013), no primeiro texto que compõe a referida obra, intitulado “Sobre os objetivos do trabalho”, inicia o debate demonstrando que, embora a relação educação-escola-trabalho – o próprio conceito de politecnicidade – tivesse sido abordada, em diferentes países, por uma série de autores (Sharrelman, Gansberg, G. Kerschensteiner, J. Dewey, Owen, Prokhorov, dentre outros), a mesma se dava - inclusive na Rússia czarista do período pré-revolucionário – dentro dos limites do capitalismo: ou seja, uma educação “fragmentada”, “unilateral”, “adaptativa”, “atenuante das contradições”, “conciliadora de classes”, visando a transmissão, às novas gerações de trabalhadores – [...] “para as classes abastadas a escola é diferente” (SHULGIN, 2013, p.36)] – dos conhecimentos mínimos necessários para o trabalho produtivo, sobretudo na indústria em expansão; o que entrava em confronto e conflito com os interesses e necessidades da formação dos filhos da classe trabalhadora na escola do período de transição.

Para nós, o trabalho [como princípio educativo] é a melhor forma de introduzir as crianças na vida laboral, ligar-se com a classe-construtora, e não apenas entendê-la, mas viver sua ideologia, aprender a lutar, aprender a construir. Mas isso é pouco pra nós; o trabalho é uma forma de introduzir os estudantes na família trabalhadora mundial para participar de sua luta, compreendê-la, seguir a história do desenvolvimento da sociedade humana, obter a experiência do trabalho, de organização coletiva, aprender a disciplina do trabalho. Para nós, o trabalho é o fundamento da vida, o fundamento do trabalho educacional, é a melhor maneira de ensiná-los a viver com a atualidade de ensinar, como ele, da melhor maneira, une-se a ela: a fábrica é o melhor e mais sensível registro da atualidade. Assim,

⁵⁴ Tradução do título original em russo: *Questões fundamentais da educação social*, publicado em 1924.

⁵⁵ Tradução do título original em russo: *Ensaio de Escola Politécnica no Período de Transição*, publicado em 1929.

fundem-se em uma unidade indivisível de autogestão [auto-organização] o trabalho, a atualidade, e assim são puxados, desafiados para a vida pelo caminho do desenvolvimento econômico, que exige uma escola necessária para a classe-construtora, a classe operária, uma escola que cria um lutador e construtor da vida. (...) Esta é uma escola que cria lutadores pelos ideais da sociedade comunista, está todo impregnada de cima a baixo com a atualidade. Ela é organizada pelos estudantes com ajuda de dirigentes com base no trabalho, é conduzida pela trajetória de vida do desenvolvimento econômico; esta escola é a Escola Politécnica Operária, que é a demonstração de que a sociedade burguesa está morrendo, que a classe-construtora vem para substituí-la, que os seus objetivos são os objetivos desta, e que ela os põe em prática. (SHULGIN, 2013, p.41-42, acréscimos nossos)

Shulgin ao tratar do trabalho como princípio educativo, socialmente útil – assim como os principais nomes da educação socialista neste período, dentre os quais destacam-se, Anatoly Lunatchrsky (2002), Nadyezhda Krupskaya (2017) e M. Pistrak (2000, 2009, 2015), ainda que houvessem divergências entre estes, com relação às estratégias e táticas para colocá-lo em prática: o “como” e “quando” fazer – não o toma, nesta passagem, como trabalho genérico, como categoria ontológica, e sim a partir do trabalho na atualidade: o trabalho fabril numa sociedade organizada pelo poder operário. Daí, algumas categorias como “atualidade” e “autogestão” (sobre “politecnia” falaremos mais à frente), que aparecem na citação e na obra de todos os autores supracitados – em profunda relação destas com a consciência de classe – merecem destaque.

Por “*Atualidade*”, entende-se conhecer e atuar na realidade concreta, enquanto crianças e adolescentes concretos, pertencentes a uma classe social, dominando-a e transformando-a conforme seus objetivos de classe, buscando atingir um outro patamar qualitativo de desenvolvimento econômico e social. É a prática social como ponto de partida e ponto de chegada.

Nós não precisamos de selvagens civilizados, executores obedientes, escravos e, portanto, eles devem conhecer a atualidade, poder lutar, poder construir; eis porque nós precisamos não de muralhas monásticas, não do isolamento das crianças da vida, não raptá-las, não da história antediluviana, não da técnica e ciência antiquadas, não de professores antiquados, afastados da atualidade. Não, nós precisamos da escola cada vez mais integralmente, de cima para baixo, impregnada pela atualidade; nós precisamos de professores que compreendam a atualidade, que tomem parte na sua construção, nós precisamos que a criança viva-a. Como atingir isso? É pouco conhecer os ideais da classe trabalhadora, é pouco querer construir. É preciso viver os ideais da classe trabalhadora, é preciso lutar por eles, é preciso poder construir (SHULGIN, 1924, p.21-21, in. PISTRAC, 2009, p.24).

Assim, um dos primeiros passos para inserir os estudantes nessa relação entre realidade/atualidade, trabalho e consciência de classe, se dá, desde tenra idade, através de atividades relacionadas à “*autogestão*” (vê-se também como autodireção e auto-organização), que perpassa toda a organização da instituição escolar, através das várias atividades de trabalho desenvolvidas neste espaço e fora dele [como delimitaremos mais à frente]. A participação ativa da criança nesse processo contribui para desenvolver, dentre outros aspectos, o autocontrole da conduta, a disciplina, a capacidade de planejar-executar-avaliar, a coletividade, a solidariedade, dentre outros aspectos técnicos e éticos necessários à sua própria vida e à vida em sociedade.

De fato, todos estes resultados só serão atingidos se a auto-organização é admitida sem reservas. É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem conseqüentemente organizar esta vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estão ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade. (PISTRAK, 2000, p.42-43)

Daí, analisando as contradições do mundo do trabalho, sua organização na sociedade de classes, chega-se a conclusão de que não é qualquer tipo de trabalho que deve adentrar o espaço escolar visando à formação multilateral dos estudantes. E é assim que, em 1918, há exato 1 ano da Revolução, o Capítulo II da Deliberação do Comitê Executivo de toda a Rússia, regulamentando a Escola única do Trabalho, apresenta em seu Artigo 12º, no Capítulo II – *Princípios fundamentais da escola do trabalho*, a primeira sinalização daquilo que entende por “trabalho socialmente necessário”:

Artigo 12º - Na base da vida escolar deve estar o trabalho produtivo, não como um meio de pagamento das despesas de manutenção das crianças e não só como método de ensino, mas especialmente como *trabalho produtivo socialmente necessário*. Ele deve ser fortemente *organizado em ligação com o ensino, lançando a luz do conhecimento a toda vida circundante*. Gradualmente sendo cada vez mais complexo, devendo ir *além do entorno imediato da vida da criança*, o trabalho produtivo deve familiarizar a criança com uma *ampla variedade de formas de produção, até as mais elevadas*. (in. KRUPSKAYA, 2017, p.279, grifo nosso)

Assim como, no *Artigo 13º*, a referência de que o ensino na escola do trabalho “tem caráter de educação geral politécnica, sendo que a educação estética e [educação] física ocupam lugar destacado” (id. *ibid.*, p.279, acréscimo nosso).

Constata-se, partindo da análise destes trechos da Declaração e da mesma, como um todo, a necessidade de afirmar o trabalho como princípio educativo; trabalho este que tenha valor pedagógico e relevância social, incorporando, por superação, as formas anteriores, os conhecimentos mais elementares da vida cotidiana, e conduzindo, através do ensino, de forma simultânea e atenta ao desenvolvimento cognoscitivo das crianças, ao conhecimento das formas mais elevadas da produção e da ciência; a necessidade de reformulação da organização do ensino e da escola como um todo: seriação, programas, materiais, métodos; capacitação dos professores para atenderem às especificidades desse novo projeto de formação humana. Enfim, extensas intenções que, devido às intensas tensões da situação política, econômica e social pela qual passava a Rússia, fez com que, pouca coisa saísse do papel, nos primeiros anos da assim chamada Escola do Trabalho.

A necessidade de analisar todos esses problemas do ponto de vista pedagógico e metodológico, diante das condições objetivas do contexto escolar e da sociedade que o envolve, era mister. Ainda mais ao se constatar que a estrutura disciplinar e fragmentada do currículo da escola moderna (burguesa); a insistente desarticulação entre teoria e prática; o grau de (des)conhecimento dos professores acerca das formas e conteúdos requeridos à educação politécnica; a (des)estrutura das escolas em termos de materiais, espaços e tempos pedagógicos, se constituíam um grande obstáculo à efetiva realização do ensino politécnico.

Sobre a definição de politecnismo, Pistrak (2015) sinaliza que à época, não existia uma posição clara e completa na literatura e que geralmente, os autores se apoiavam em algumas declarações de Marx e Engels, em poucas declarações de V. I. Lenin a este respeito e em alguns artigos dos maiores pedagogos soviéticos à época (N. K. Krupskaya e A. V. Lunacharsky). O próprio, em sua obra, diz que não cabe à ele dar tal definição completa de e que a mesma surgirá como resultado da análise do problema como um todo, a saber, como colocá-lo para o período de transição daquilo que será (ou deverá ser) a escola politécnica no futuro (PISTRAK, 2015, p.17).

Como ele apontou o caminho, para não seguirmos partindo de uma concepção inconsistente e equivocada de politecnia, como o fizeram alguns camaradas e professores da época, constituindo isso num dos problemas basilares do período da escola de transição, vamos à fonte do materialismo histórico-dialético e do Programa do Partido bolchechique, destacando alguns desses escritos de Marx, Engels e Lenin, onde os mesmos apontam para a

base, aquilo que se entendia e pretendia com a educação politécnica na escola e na pedagogia socialista em construção.

A primeira citação, apesar de extensa, julgamos de grande valor científico, não só pelo documento pelo conteúdo em questão, mas também pela sua atualidade e relação com o tema desta presente tese. Trata-se da Resolução do Congresso de Genebra da Primeira Internacional, escrita por Marx, em 1864.

É desejável que o ensino escolar elementar das crianças comece mais cedo do que a idade de nove anos, mas no presente, temos que nos limitar-nos a esta regulamentação, a qual é absolutamente necessária para contrapor-se a este sistema de produção social que reduz o trabalhador ao papel de uma simples ferramenta de acumulação de capital e que, devido às necessidades, transforma o trabalhador em traficante de escravos e vendedor de seus próprios filhos. O direito de crianças e adolescentes deve ser defendido.

(...) Se as classes média e alta não cumprirem as suas responsabilidades em relação aos seus descendentes, é a sua própria vontade. Participando dos privilégios destas classes, as crianças, naturalmente, têm que padecer dos preconceitos dela. A situação é bem diferente em relação à classe trabalhadora. Um trabalhador isolado não pode contrapor-se àquelas indecências que caem em cima dele, devido às necessidades que ele tem. Em muitos casos, é pouco consciente para entender os verdadeiros interesses de seus filhos ou as condições morais do desenvolvimento humano. Mas a parte mais consciente dos trabalhadores compreende muito bem que o futuro da classe trabalhadora e de toda a humanidade depende da educação das gerações vindouras. Esta parte reconhece que, acima de tudo, as crianças e adolescentes que trabalham devem ser salvos da ação esmagadora do sistema atual. Mas isso só pode ser alcançado quando a opinião pública se transforma em uma força política. Nas circunstâncias atuais, não podemos consegui-lo por outros meios além das leis obrigatórias promulgadas pelo poder estatal. Na concretização de tais leis a classe trabalhadora não deve visar o fortalecimento do poder existente. Ao contrário, a classe trabalhadora transforma este poder, que até agora foi usado contra ela, em seu próprio agente. Ela põe em prática, por uma lei geral aquilo que, nas condições individuais, isoladas, verificou-se ser apenas uma experiência em vão.

Partindo deste ponto de vista, afirmamos que a sociedade não deve permitir nem aos pais nem aos empregadores, o uso do trabalho de crianças e adolescentes, a não ser sob a condição de que o seu trabalho produtivo esteja ligado à educação. Sobre educação entendemos três coisas: primeiro, a educação intelectual; segundo, o desenvolvimento corporal, que é dado pelas escolas de ginástica e exercícios militares; terceiro, a educação politécnica, que deve apresentar as bases científicas de todos os processos produtivos e, ao mesmo tempo, ensinar às crianças e a adolescentes o uso prático e a aplicação de ferramentas básicas de toda a produção.

Em correspondência com a separação das crianças e adolescentes em três grupos deve ser fixado o plano de educação intelectual, da ginástica e politécnico. Talvez, com exclusão da primeira série, as despesas das escolas politécnicas devam ser parcialmente cobertas pela venda de seus produtos. A ligação do trabalho produtivo, da educação intelectual, de exercícios físicos e educação politécnica eleva a classe trabalhadora acima das classes média e alta. (MARX, 1864, in. PISTRÁK, 2015, p.27-29)

Há três anos do lançamento de sua grande obra *O Capital - crítica da economia política* (1867) e a cinquenta e três anos antes da conquista do poder político pela classe trabalhadora na Rússia (1917), Marx, com sua capacidade extraordinária de elaboração e síntese, traz nesta Resolução aquilo – com perdão da redundância – uma proposta de resolução da relação capital-trabalho-educação que, começando já no modo de produção capitalista em crise, pudesse se concretizar com toda sua plenitude na escola politécnica no marco do socialismo.

Começa sinalizando a necessidade de uma reforma do ensino, que garanta à criança o acesso público à educação – enquanto direito dela e dever do Estado – em uma idade inferior aos 9 anos; o que se concretiza na Rússia, em 1918, com a redução para 6 anos, a entrada no ensino de primeiro grau, conforme consta na Declaração sobre a Escola do Trabalho, já citada.

Depois, partindo da constatação do processo de alienação que desumaniza parte dos trabalhadores na sua relação com o modo de produção e reprodução da vida sob a égide do capital, sinaliza que a parcela consciente da classe trabalhadora que compreende de que o futura da sua classe e da humanidade de modo geral, depende do processo de objetivação-apropriação do patrimônio cultural humano pelas novas gerações, precisam, coletivamente, por meio de suas forças e de suas organizações, confrontar o poder estabelecido, não permitindo, por um lado, que seus filhos e filhas sejam (de)captados pelo capital e, mas por outro, parafraseando Raul Seixas, que tenham cultura para mudar a estrutura.

Criticando a utilização pelo sistema produtivo, do trabalho de crianças e adolescentes, na maioria das vezes, em condições desumanas e semelhantes ao trabalho escravo, propõe, reconhecendo a essência do trabalho na ontogênese, que o mesmo, assumindo seu papel educativo, com vistas à emancipação humana, seja necessário às crianças e adolescentes. Compreendendo por educação, a ampliação do desenvolvimento [do pensamento] teórico; o desenvolvimento [da cultura] corporal e a educação politécnica “que deve apresentar as bases científicas de todos os processos produtivos e, ao mesmo tempo, ensinar às crianças e a adolescentes o uso prático e a aplicação de ferramentas básicas de toda a produção”.

Seguindo a cronologia, o próximo documento é o Programa do VKP(b) – Partido Comunista da União Soviética (bolchevique) – que apresenta como fundamento a exigência de:

I – A efetivação da *educação* gratuita, geral, obrigatória e *politécnica* (*que faz conhecer na teoria e na prática todos os principais ramos da produção*)

para todas as crianças de ambos os sexos até os dezessete anos. (VKP(b), in. PISTRÁK, 2015, p.18, grifos do autor)

Pistrak segue informando que nos materiais para revisão do Programa do Partido, publicados por V. I. Lenin em 1917 (Ver Obras Completas, v. XIV, parte II, p.457) este ponto é reformulado da seguinte maneira:

Ponto 14. Educação gratuita, geral, obrigatória e politécnica (que faz conhecer na teoria e na prática todos os principais ramos da produção) para todas as crianças de ambos os sexos até os dezesseis anos *em estreita ligação do ensino com o trabalho socialmente produtivo da criança* (LENIN, 1917, in. PISTRÁK, 2015, p.18).

O que, no documento final, após todos os destaques, esse trecho grifado que Lenin atualiza no documento original, é incorporado ao item 3, do referido Programa do Partido; ficando desta forma:

Plena realização dos princípios da escola única do trabalho com o ensino em língua nacional, ensino conjunto das crianças de ambos os sexos, sem dúvida laica, ou seja, livre de qualquer influência religiosa, que conduza a uma *estreita ligação do ensino com o trabalho socialmente produtivo*, que prepare membros multilateralmente desenvolvidos para a sociedade comunista”. (grifos de M. Pistrak, p.19)

Como Pistrak já fez os destaques dele, em itálico, queremos junto com ele trazer à tona outros trechos fundamentais deste documento. Primeiro, a manutenção da defesa da “educação gratuita, geral, obrigatória e politécnica (que faz conhecer na teoria e na prática todos principais ramos da produção), conforme sinalizada por Marx. Segundo, que a educação não faz distinção entre os sexos e que não há mais a referência ao limite de idade inicial para o acesso à educação escolar, colocando apenas 16 anos em um documento e 17 anos em outro no que tange ao período da adolescência, onde a transição para a atividade profissional de estudo aparece como atividade dominante. Terceiro, o caráter laico, livre de qualquer influência religiosa na educação⁵⁶.

⁵⁶ Hoje, pouco mais de 100 anos depois dessas importantes declarações na Rússia, e há 20 anos da promulgação da Constituição Federal de 1988 – que definia o Estado com laico – temos presenciado uma onda crescente da influência religiosa no Estado e em suas políticas estruturais, bem como o aumento de casos de intolerância religiosa, em sua grande parte, praticados pelos mesmos grupos que tem feito do Congresso Nacional uma extensão das suas instituições religiosas.

E, por último, mas não menos importante, a defesa dos dois conceitos anteriormente discutidos: trabalho socialmente produtivo e politecnia, visando a formação de indivíduos multilateralmente desenvolvidos como transição para a sociedade comunista.

A concepção multilateral de educação, garantindo o acesso da classe trabalhadora aos fundamentos científicos de todos os ramos da produção, desde o início do processo de escolarização – em contraposição à formação fragmenta e unilateral da escola capitalista – também é apresentada por Engels, no *Anti-Dühring*, publicado pela primeira vez em 1878 :

Mas a sociedade, livre dos obstáculos da produção capitalista, pode ir ainda muito mais longe. Ao criar uma geração de produtores multilateralmente educados, que compreendam as bases científicas de toda a produção industrial, e que estudaram praticamente desde o início até o fim uma série inteira de ramos da produção, irá criar uma nova força produtiva, a qual vai superar consideravelmente o transporte o trabalho de transporte de matéria-prima e combustível obtido dos pontos mais distantes. (Engels, *Anti-Dühring*, apu. PISTRAK, 2015, p.21)

Abrimos um parêntese e damos um “salto qualitativo” na história, para mencionar, que o próprio Dermeval Saviani, convidado, em dezembro de 1987, para tratar do conceito de Politecnia, em seminário realizado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, no Rio de Janeiro – cuja transcrição de sua exposição oral se transformou em livro, em 1989 – parte da mesma concepção de trabalho e de homem assentada na teoria marxista e confrontando a noção de politecnismo que, sob influência do trabalho fordista e taylorista⁵⁷, foi incorporada à proposta de Profissionalização do Ensino de Segundo grau, da Lei 5692/71 (Brasil, 1971)⁵⁸, nos traz a seguinte definição:

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do

⁵⁷ “Esta concepção capitalista burguesa tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Tal concepção também vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo” (SAVIANI, 2003, p.138).

⁵⁸ Aprofundaremos o debate sobre as legislações que estão na gênese de criação do Ensino Profissionalizante no Brasil e atualmente regulamentam o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, no próximo capítulo.

seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. Como a produção moderna se baseia na ciência, há que dominar os princípios científicos sobre os quais se funda a organização do trabalho moderno. (SAVIANI, 2003, p.140)

Nesse mesmo período, o primeiro Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apresentada ao Congresso Nacional já no primeiro ano da recém-promulgada Constituição Federal – pós uma ditadura militar de mais de 20 anos no Brasil, que fez da educação pública uma aliada do setor produtivo industrial e do imperialismo em expansão (vide projeto MEC-USAID) – que foi fruto das lutas da sociedade civil organizada em torno da defesa da Educação Pública e da formação da classe trabalhadora em outra perspectiva, que não a do capital, sinalizava em seu texto, no capítulo sobre a Educação Escolar de 2º grau, a mesma orientação:

Art. 35. A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a *formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo* (BRASIL, 1991, art. 38, grifo nosso).

O texto do primeiro projeto de LDB apresentado à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988 pelo Deputado Octávio Elísio (Brasil, 1991) determinava: “O direito à educação é assegurado pela instituição de um sistema nacional de educação mantido pelo poder público, gratuito em todos os níveis, aberto e acessível a todos os brasileiros” (art. 3º), e educação politécnica através da integração entre formação geral e a formação específica para o trabalho (art. 35). Infelizmente, por falta de força política, não foi a versão aprovada, nem a concepção de politecnia incorporada no documento final da LDB – Lei 9.394/96.

E é assim que, no bojo de uma concepção mais avançada de politecnia, articulada com a concepção de trabalho [socialmente necessário] como princípio educativo, que a universalização da escola politécnica, como afirma Krupskaya (2017) transforma a mesma “numa arma para a eliminação da divisão da sociedade entre ossos “brancos” e “pretos”, isto é, em pessoas de trabalho intelectual e pessoas de trabalho físico – equipando cada um com o conhecimento e a habilidade de trabalhar, abrindo caminho para uma sociedade sem classes” (KRUPSKAYA, 2017, p.182).

Para evitar os “desvios” no processo de politecnização e, inclusive, o seu recuo ou adiamento, é que Pistrak (2015) pensando objetivamente e teleologicamente, partindo das experiências acumuladas ao longo da primeira década da escola do trabalho, propõe uma sistematização que apresentamos de forma sintetizada no quadro abaixo. De antemão, ele já sinaliza que, em termos gerais, em acordo com Marx e Engels, a educação deve resolver três problemas: *desenvolvimento intelectual, desenvolvimento físico, e educação politécnica*. E afirma que “apenas se pode considerar uma escola como sendo politécnica se existe nela as características em *ligação mútua e combinada de todos estes três aspectos em um todo único*” (PISTRAK, 2015, p.22).

Figura 7: Quadro síntese da proposta de Pistrak para organização da escola politécnica do período de transição

Período/Idade	Primeiro período (6 a 12 anos)	Segundo período (12 a 15 anos)	Terceiro período (15 a 18 anos)
Caráter	Propedêutico-politécnico	Sistemático-prático	Teórico/Ideológico
Objetivos	- Conhecimento geral de educação politécnica; - Conhecimento de uma variedade de materiais, ferramentas e produções; - Trabalho infantil de forma elementar.	- Politecnia do Trabalho: conhecer de forma mais planejada e sistematizada – na teoria e na prática – os principais ramos da produção ⁵⁹ ; - Ampliação dos conceitos científicos; - Ampliação do pensamento teórico/concreto.	- Justificações teóricas e generalizações de disciplinas escolares específicas; - Ampliação da base científica (dentro dos limites da educação escolar neste nível); - Ampliação da preparação para o trabalho prático (profissionalização).
Trabalho socialmente necessário	- Trabalho caseiro; autosserviço; trabalho de economia doméstica; - Trabalho agrícola (formas simples); - Trabalho parcial em oficinas especiais e com determinados materiais e ferramentas.	- Trabalho em oficinas especialmente organizadas; - Trabalho agrícola (formas mais complexas); - Trabalho na produção (na fábrica); - Primeiro Estágio.	- Trabalho em oficinas (conclusão); - Trabalho na fábrica (segundo estágio); - Trabalho previsto em futura especialidade.
Conhecimentos gerais	Complexificação de acordo com o estágio de desenvolvimento do estudante		
	- Curso de História Natural (Física, Química, Ciências Naturais, Geografia); - Alfabetização Matemática;		

⁵⁹ Uma das questões a se resolver nos primeiros programas da escola do trabalho era apresentar o que diz respeito ao que chamar de “principais ramos da produção”. Do ponto de vista do estado atual da tecnologia, à época – o que não difere muito dos dias atuais, obviamente, reconhecendo o seu alto grau de desenvolvimento - seu conteúdo ficou explicitado da seguinte forma: “I) extração de fontes de energia e dos materiais essenciais para qualquer indústria (ou seja, metais); II) transformação de energia (e a sua transmissão) em uma forma adequada para consumo na produção (e na vida cotidiana); III) processamento de materiais (principalmente dos metais), processos tecnológicos e mecânicos de elaboração; IV) engenharia civil; V) indústria química de base; VI) transporte e comunicações; VII) os ramos mais importantes da produção agrícola” (PISTRAK, 82-83).

e específicos (componentes curriculares)	<ul style="list-style-type: none"> - Curso de Técnica e Tecnologia; - Curso de Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia, História, Filosofia, etc.); - Curso de Línguas; - Educação Física; - Educação Estética;
---	---

(Produção do próprio autor)

Pistrak (2015) segue, ao longo da obra, esmiuçando um pouco mais alguns esses “elementos educativos e instrutivos na escola e no politecnismo”, sempre reforçando a articulação destes com os outros dois grandes fundamentos da escola do trabalho, como vimos: a *atualidade* e a *auto-organização* – que, “num todo único”, promoveria no homem, o desenvolvimento de uma personalidade e de uma concepção de mundo materialista histórico-dialética.

No entanto, em decorrência do objeto de estudo desta tese e dos ataques, como mencionamos na Introdução deste trabalho, que a Educação Física vem sofrendo no âmbito das reformas educacionais, principalmente no âmbito da sua relação com o Ensino Médio e Técnico-profissionalizante, convém destacar, mais uma vez, o reconhecimento, há dois séculos, ainda que assentado em uma concepção de Educação Física que não coaduna com os sentidos e significados defendidos pela abordagem Crítico-Superadora de Educação Física, como veremos no Capítulo 3 – mas que já dá um passo à frente da concepção apresentada por Marx, onde esta se limitava à preparação física e comportamental – da importância dada ao ensino da Educação Física na escola politécnica, desde os primeiros anos da criança. Assim sintetizada pelo próprio Pistrak (2015),

Resumindo o dito sobre a educação física, devemos notar o seguinte. Existem duas coisas que devem ser feitas através da educação física na escola politécnica: primeiro, o desenvolvimento multilateral do corpo, a sua preparação para as diversas atividades que começam desde os primeiros anos de vida de uma criança e continuam por todo o tempo na escola; segundo, a constante autocorreção, adquirida como um hábito em todo o sistema de trabalho da escola e que penetra na cultura do trabalho e no dia a dia durante todo o processo da vida humana.

Não podemos deixar de mencionar uma terceira linha de cultura física: a educação de práticas coletivas relacionadas com os jogos de esportes, exercícios de ordem coletivos, etc. A educação física pode servir, portanto, para a boa organização do processo educativo que flui coletivamente na escola – uma das premissas da educação coletiva e da organização do meio infantil. (163-164)

Com isto, finalizamos este capítulo, que teve como objetivo apresentar os principais fundamentos, à luz de uma Teoria do Conhecimento, uma Teoria Psicológica e uma Teoria

Pedagógica de base marxista, que devem constituir o alicerce de uma proposta curricular de uma escola politécnica do período de transição para o socialismo.

E é desse ponto de partida, instrumentalizados por estes fundamentos, que passaremos à análise dos documentos oficiais que orientam a organização didática e o trato com o conhecimento – sobretudo da Cultura Corporal nas aulas de Educação Física – no âmbito do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano, buscando apresentar sua realidade e possibilidades de superação dos problemas constatados.

3 SOBRE O TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFBAIANO DE VALENÇA/BA

Este capítulo tem como objetivo contribuir com a organização do trato com o conhecimento da Cultura Corporal no currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, partindo da análise crítica dos dados da realidade, sobretudo dos documentos oficiais relacionados à *normatização escolar* que orienta a organização curricular e o ensino da Educação Física na referida instituição de ensino, para, a partir daí e tomando como referência a teoria psicológica desenvolvida pela Psicologia Histórico-Cultural, a teoria pedagógica proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica e a abordagem de ensino Crítico-Superadora da Educação Física, que, assentadas no Materialismo Histórico e Dialético, defendem uma dada concepção de *homem*, de *conhecimento*, de *escola* e de *trabalho educativo*, propor contribuições à organização do trabalho pedagógico onde, atuando na realidade atual, contribua na direção de um projeto contra-hegemônico de formação omnilateral e politécnica dos estudantes, para a superação do capital.

Antes, porém, de apresentar as problemáticas constatadas nos documentos supracitados, convém apresentar a concepção de *trato com o conhecimento* e de *Cultura Corporal* aqui defendidas.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), o *trato com o conhecimento* na escola diz respeito à direção epistemológica assentada em *princípios curriculares* para a *seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino* (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.30). Enquanto princípios curriculares para a seleção dos conteúdos, aponta: a) a *relevância social do conteúdo* – que diz respeito à compreensão do seu sentido e significado para a reflexão pedagógica, vinculado à explicação da realidade concreta e aos determinantes sócio-históricos dos estudantes, o que inclui sua condição de classe; b) *contemporaneidade do conteúdo* – que está relacionada à noção de “clássico”⁶⁰, bem como ao que há de mais moderno no campo do conhecimento científico, técnico e tecnológico; c) *adequação às possibilidades cognitivas do aluno* – a saber, adequar o conteúdo à capacidade cognitiva, à prática social, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeitos históricos (id., ibid., p.31).

Somados a esses princípios curriculares para a seleção dos conteúdos, são apresentados alguns *princípios metodológicos*, que estão relacionados à forma e à lógica

⁶⁰ Apresentada por Saviani (2011) e Saviani & Duarte (2012), conforme consta na página 33 deste trabalho.

como estes conteúdos deverão ser tratados no currículo e apresentados aos estudantes (id., *ibid.*, p.31). Assim indicam: a) o *confronto e contraposição de saberes* – ou seja, o confronto entre o saber imediato, do cotidiano, do senso comum e o saber escolar, sistematizado, científico; onde os primeiros devem ser superados, por incorporação, aos segundos⁶¹. Pois, como bem disse Saviani (2012), “b) a *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade* – diz respeito ao confronto à ideia de “etapismo” que trata os conteúdos no currículo de forma fragmentada, isolada, fundamentado inclusive os famosos “pré-requisitos” do conhecimento e justificando “o sistema de seriação, no qual os conteúdos são distribuídos por ordem de complexidade aparente” (id., *ibid.*, p.32).

Numa perspectiva dialética, os conteúdos teriam que ser apresentados aos alunos a partir do princípio da *simultaneidade*, explicitando a relação que mantém entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente. Nessa perspectiva o que mudaria de uma unidade para a outra seria a amplitude das referências sobre cada dado, isso porque “o conhecimento não é pensado por etapas. Ele é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando” (Varjal, 1991: 35) [COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.33, grifo dos autores]

Nesse percurso, chega-se a outro princípio metodológico: c) o da *espiralidade da incorporação das referências do pensamento* – que rompe com ideia de *linearidade* com que o conhecimento é tratado na escola. O que leva o professor a, constantemente, avaliar em que grau de apropriação aquele conteúdo objetivado foi assimilado pelo estudante, compreendendo as formas distintas de organizar as referências do pensamento sobre dado conhecimento, buscando ampliá-las. O que remete a um outro princípio curricular: d) o da *provisoriedade do conhecimento*: que significa, romper com a ideia de *terminalidade*, apresentando ao estudante a historicidade do conteúdo – de sua gênese ao atual estágio de desenvolvimento (id., *ibid.* p. 33). Visto que, a imagem subjetiva da realidade objetiva, o conceito, a explicação científica sobre determinado conhecimento, se altera ao longo do próprio desenvolvimento da humanidade.

Em sua tese de doutorado defendida em 1997, Micheli Ortega Escobar, uma das principais referências da obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, Coletivo de Autores (1992), aprofundando a concepção de trato com o conhecimento, sugere que

⁶¹ Como bem concluiu Saviani (2012) “(...) o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2012, p.2).

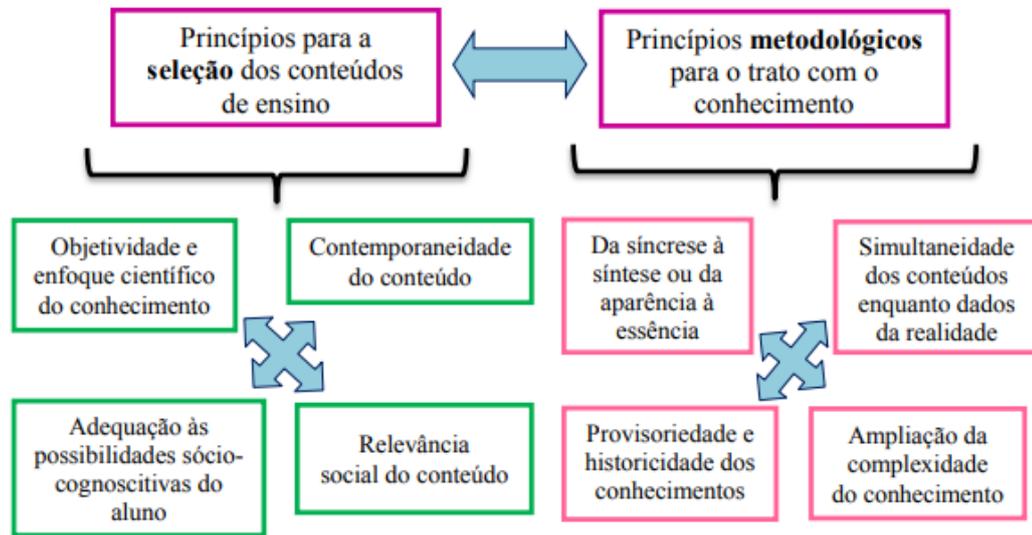
organização do trabalho pedagógico, compreende os processos de: a) *seleção do conteúdo ou conhecimento*, objeto de estudo das séries e/ou ciclos, contemplando as possibilidades de distribuição dadas pela natureza do conhecimento - mediada por interesses de classe; as condições [sócio-cognoscitivas] dos estudantes em apreendê-lo e as condições espaço-temporais e normativas da escola, para torná-lo apreensível; b) *organização do conhecimento* ao longo das séries e/ou ciclos: diz respeito à forma pela qual a escola organiza o processo de transmissão-assimilação do conhecimento, vinculada a uma teoria do conhecimento, teoria psicológica e teoria pedagógica; c) *sistematização do conhecimento*: dirigida à formação do pensamento científico dos estudantes, diz respeito às etapas constitutivas da generalização conceitual – das “representações” do real à formação dos conceitos – permitindo a explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento, dos traços essenciais dos objetos e dos fenômenos (ESCOBAR, 1997, p.67-68).

Uma significativa atualização desses princípios curriculares que compõe a organização do trabalho pedagógico à luz da Metodologia de Ensino Crítico-Superadora e da Pedagogia Histórico-Crítica foi apresentada por Gama(2015):

A análise das formulações de Saviani à luz dos princípios mencionados apontou como necessidade o acréscimo do princípio *objetividade e enfoque científico do conhecimento* aos princípios de seleção do conhecimento enunciados pelo Coletivo de Autores (1992). Isto porque, embora o princípio de *relevância social do conteúdo* aponte não ser qualquer tipo de conhecimento que deve ser tratado na escola, em tempos de relativismo cultural e subjugo do conhecimento objetivo e sistematizado é necessário reforçar a necessidade de se considerar como critério a objetividade do conhecimento ao se deliberar sobre o que entra e o que fica de fora dos currículos escolares, bem como a abordagem científica dos conhecimentos que serão selecionados. Além disto, a fim de tornar mais precisa a sua compreensão, renomeamos o princípio *espiralidade da incorporação das referências do pensamento* para *ampliação da complexidade do conhecimento*. Já o princípio *confronto e contraposição de saberes* foi renomeado por *da síncrese à síntese ou da aparência à essência*. Além disto, incluímos o termo *historicidade* ao princípio metodológico da *provisoriedade dos conhecimentos* (GAMA, 2015, p.193, grifos da autora).

O quadro abaixo, organizado pela autora, sintetiza essas alterações propostas nos princípios curriculares, bem como estes se articulam em todo processo organização do currículo.

Figura 8: Princípios curriculares no trato com o conhecimento



Fonte: (GAMA, 2015, p.193)

Outra sinalização importante de Gama (2015, p. 217) é que, partindo dos mesmos estudos, sobretudo Saviani (2007), ela aponta que a organização do ensino deve considerar o enfrentamento de quatro contradições inerentes às relações sociais de produção na sociedade capitalista e que se vinculam estreitamente com a educação ao longo das etapas de escolarização.

Primeiro, a contradição entre *homem e natureza* e *homem e cultura*, que deve ser parte da Educação Infantil – visto que é nesta etapa que reside a transição entre o biológico/inato e o cultural/adquirido; segundo, a contradição entre *homem e sociedade*, que se relaciona com o Ensino Fundamental – a saber, a exigência da aquisição de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem os quais não há possibilidade de participar ativamente da vida em sociedade (Saviani, 2007, p.160); terceiro, a contradição entre *homem e trabalho*, característica da etapa do Ensino Médio – posto que aqui, principal a partir da centralidade do trabalho como princípio educativo e do conceito de politecnia, não se trata mais de dominar os elementos básicos e gerais que caracterizam o trabalho na sociedade, mas dominar os fundamentos científicos e articular o conhecimento teórico em sua vinculação direta com a atividade prática nos processos produtivos (id., ibid., p.160); e, por último, a contradição entre *homem e cultura*, que deve ser abordada no Ensino Superior, cuja tarefa reside em organizar a cultura superior como forma de possibilitar que todos participem plenamente da vida cultural,

em sua forma mais elaborada, independente do tipo de atividade profissional que estejam vinculados (id., ibid., p.161).

Diante destes princípios e do que já foi discutido acerca dos fundamentos ontológicos e gnosiológicos que, à luz do materialismo histórico e dialético se articulam com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-crítica, perguntamos: em que consiste a Cultura Corporal, defendida pela Metodologia Crítico-Superadora, enquanto área de conhecimento e objeto de estudo da Educação Física?

Primeiro, de acordo com Escobar (1997),

Os conceitos sobre um dado conhecimento, assim como a especificidade epistemológica dos conteúdos de uma dada disciplina, são convertidos – com a mediação da prática pedagógica – em sínteses abstratas que configuram a forma principal de pensamento para o aluno tomar consciência da realidade circundante e compreender que o conhecimento é fruto da práxis humana e que, por essa razão, os conteúdos das diferentes disciplinas têm sua origem numa determinada atividade prática do homem, para atender interesses específicos num dado momento histórico. (ESCOBAR, 1997, p.62)

Nesse percurso, como vimos no primeiro capítulo, a atividade humana, motivada pelas necessidades impostas pela natureza, constitui a gênese da materialidade corpórea dos homens. Por meio do trabalho, o homem foi transformando a natureza e, sob as categorias de trabalho material e não-material, constituindo o acervo de objetivações da cultura humana, dentre as quais – assim denominada pelo Coletivo de Autores (1992) – as atividades da Cultura Corporal: Jogo, Dança, Luta, Ginástica, Esporte, dentre outras.

Segundo a formulação proposta por Teixeira (2018), partindo do acúmulo de trabalhos que ao longo de quase três décadas vem problematizando o conceito de Cultura Corporal, esta corresponde ao

[...] conjunto de atividades humanas que surgem, historicamente, a partir das relações sociais de trabalho; se efetivam por ações e operações que buscam satisfazer as necessidades humanas de primeira ordem ou a elas relacionadas, e que ao longo do desenvolvimento do gênero humano assumem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho, pois passam a se orientar por outros significados e sentidos que não estão necessariamente vinculados ao processo produtivo da vida humana. Buscam, na reprodução social, satisfazer outras necessidades humanas não menos importantes e que concorrem no processo de humanização do ser, em geral são valorizadas em si mesmas. Elas se caracterizam por envolver ações e operações conscientes orientadas por motivos sociais, sejam eles advindos da competição, da exercitação, do agonismo, da sublimação, do lúdico, do estético, da expressão rítmica, e tantos outros que surgem no curso do processo histórico. Com efeito, os motivos das atividades da Cultura

Corporal, sofrem as determinações de existência (modo de vida), contudo, nesse processo, sempre haverá um motivo que irá assumir a função de momento predominante, que guiará a atividade numa dada direção. Na sociedade de classes, sua socialização é restrita, uma vez que a mesma assume a forma de mercadoria, impondo uma formação limitada a maioria da população que não pode pagar para ter acesso, impedindo assim o pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades [possibilidades] do ser social. O ensino escolar destas atividades passa obrigatoriamente pela apropriação dos fundamentos (técnico-objetal, axiológico e normativo/judicativo) destas atividades humanas onde é possível estabelecer uma relação consciente com a Cultura Corporal (TEIXEIRA, 2018, p.49-50).

Apesar de extenso, este conceito de Cultura Corporal apresentado por Teixeira (2018), atualiza questões fundamentais, incorporando categorias, sobretudo, a partir da Teoria da Atividade desenvolvida pela Psicologia Histórico-Cultural, mais precisamente por Leontiev (2004), onde este explicita que toda *atividade* animal possui um *motivo* decorrente de uma *necessidade* e que, nos indivíduos da espécie humana, a ligação que existe entre o motivo gerador da atividade e sua *objetivação* a partir de uma determinada *ação* e suas respectivas *operações*, é mediada pela capacidade do indivíduo da espécie humana, de antecipar, na *consciência*, o seu resultado, o seu fim – o que o diferencia das outras espécies, cuja motivação se dá por relações estritamente biológicas, instintivas.

Portanto, compreendendo o desenvolvimento do homem à luz do materialismo histórico e dialético, a própria complexificação do modo de vida do ser social, vai gerando novas necessidades, ao passo que o motivo de uma dada atividade, seus sentidos e significados, podem se alterar no decurso do desenvolvimento sócio-histórico, gerando novas ações, operações e objetivações.

Sobre isso, diz Escobar (1997)

O fenômeno “esporte”, um dos mais fascinantes da história do homem, pelas suas conexões históricas com o desenvolvimento e incremento do capitalismo, desafia a disciplina Educação Física a promover, no interior da escola, a compreensão e a explicação da ideologização e fetichismo que ocultam as verdadeiras causas da transformação da atividade lúdica em trabalho; compreensão e explicação inatingíveis se a elaboração conceitual da realidade é realizada a partir dos elementos lógicos do senso comum. É responsabilidade da escola explicar o motor da transformação do jogo prazeroso em guerra, do lúdico em agonístico, do solidário em competitivo, da motivação e incentivo da agressividade, da violência que afugenta as pessoas dos espaços públicos das práticas esportivas coletivas. Com a identificação dos nexos históricos pode ser explicada a diversidade de formas que assumem as práticas dos diferentes grupos sociais e dos estilos que são praticados, assim como as relações dessas práticas com suas formas de competição e treinamento (ESCOBAR, 1997, p.45).

Nesse sentido, a Metodologia de Ensino Crítico-Superadora, sinaliza que a reflexão pedagógica deve ser “*diagnóstica*”: possibilitando a constatação e leitura dos dados da realidade; “*judicativa*”: onde a interpretação dos dados da realidade é mediada por juízos de valor que refletem os interesses de determinada classe social; e “*teleológica*”: determinando, a depender do julgamento do sujeito pensante e da classe a qual este pertence, a direção onde se quer chegar – que pode ser a manutenção ou a transformação dos dados da realidade diagnosticados e julgados (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.23). Ou seja,

É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com esse projeto maior de homem e de sociedade? Trata-se de compreender como o projeto político-pedagógico se realiza na escola, se materializa no currículo. (id., *ibid.*, p.26)

Teixeira (2018) também reforça a crítica à forma como se dá o processo de objetivação-apropriação das atividades da Cultura Corporal na sociedade capitalista, onde esta assume a forma de mercadoria, limitando o seu acesso à ampla maioria da população. Por isso a defesa de que a educação escolar deve garantir a assimilação desse conhecimento, seus fundamentos, possibilitando o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes e sua emancipação para além das determinações alienantes da sociedade/escola capitalista.

Considerando que a organização e sistematização do conhecimento no currículo a partir dos princípios da lógica formal (fragmentação, estaticidade, unilateralidade, terminalidade, linearidade, etapismo) não contribui com a elevação do pensamento teórico dos estudantes, a Metodologia de Ensino Crítico-Superadora da Educação Física supera, por incorporação, tal lógica, e apresenta uma proposta de organização e sistematização do conhecimento da Cultura Corporal, em *Ciclos de Escolarização*.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), o primeiro é o ciclo da *organização da identidade dos dados da realidade*; o segundo, é o *ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento*; o terceiro ciclo, corresponde ao *ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento*; e o quarto e último ciclo, é o *ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento* (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 35).

Estudos recentes do nosso coletivo, como Taffarel (2016), Melo (2017) e Teixeira (2018), têm sinalizado a necessidade de atualização do Coletivo de Autores e da sistematização dos ciclos de escolarização, principalmente a partir do aprofundamento das

pesquisas em torno da periodização do desenvolvimento psíquico, formulada pela Psicologia Histórico-Cultural, dos quais destaco, na contemporaneidade, os trabalhos da professora Lígia Márcia Martins, como o já citado Martins (2013) e a obra *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico – do nascimento à velhice* (MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A., e FACCI, M. orgs., 2016).

Vimos, no segundo capítulo, um esquema apresentado por Melo (2017), onde ele traz os conceitos fundamentais da periodização histórico-cultural do desenvolvimento, as épocas, os períodos e as crises, as esferas (afetivo-emocional/ intelectual cognitiva) e os sistemas aos quais estão vinculadas, e principalmente a centralidade da atividade-guia/dominante/principal na condução do psiquismo ao longo desse sistema. E, ao longo de sua tese de doutoramento, ele segue aprofundando tais conceitos em sua relação com a educação escolar, culminando no terceiro capítulo, mais especificamente no item *OS CICLOS DE ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA: a organização escolar do conhecimento na perspectiva histórico-cultural* (MELO, 2017, p.144-158), com uma atualização dos ciclos de escolarização a partir do ponto de vista psicológico. Na qual, assim como aprofunda Teixeira (2018), destaco a nova formulação para o primeiro ciclo de escolarização, que, no Coletivo de Autores (1992) tem como ponto de partida a Pré-escola e se estende até a 3ª série (4º ano).

Estes autores (Melo, 2017; Teixeira, 2018) considerando: a atual organização do ensino no Brasil, cuja Educação Infantil, em creches e pré-escolas, estabelece o atendimento de crianças de 0 até completar 6 anos (Primeira Infância à Infância); o desenvolvimento de sua motricidade; as neoformações que ocorrem no psiquismo da criança da (consciência embrionária de si – consciência de si – consciência de si e seu entorno social), marcadas por três atividades-guia (comunicação emocional direta com o adulto – objeto-manipulatória – jogos de papéis), pelo desenvolvimento da linguagem e do pensamento (pensamento sincrético – pensamento por complexos); sugerem a divisão do primeiro ciclo em dois momentos: o primeiro momento, que seguiria do nascimento até a entrada na pré-escola (Primeiro Ano à Primeira Infância: 0 a 4 anos) e o segundo momento, que se situa já na idade Pré-Escolar, que vai coincidir com a Pré-escola da Educação Brasileira (dos 4 aos 6 anos).

Para além da importância psicológica, pedagógica e curricular desta proposição, que se encontra mais detalhada nas obras supracitadas, nos interessa para este trabalho concentrar nossa atenção no *quarto ciclo de escolarização*, visto que nosso objeto de estudo se refere ao trato como o conhecimento no Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

Segundo Taffarel et. al. (2010), este ciclo tem como conteúdo o *aprofundamento da sistematização do conhecimento*.

Nele, o estudante adquire uma relação especial com os fenômenos ou objetos, que lhe permite refletir sobre eles. O estudante começa a perceber que há propriedades comuns e regulares entre os objetos. 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, 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 (TAFFAREL et.al., 2010, p. 205).

Como vimos, o quarto ciclo está relacionado ao período da adolescência (± 14 anos - ± 17 anos), onde, segundo Saviani (2007) está presente a contradição homem – trabalho. Devido ao constante desenvolvimento da consciência (conceitos) e do pensamento (teórico), mediatizado pelo acesso aos conhecimentos científicos, a atividade dominante – pertencente ao grupo de relações sujeito-objeto social – é a *atividade profissional/estudo*.

Partindo do trabalho como princípio educativo e do ensino politécnico, Pistrak (2015) sinalizou – conforme tabela que organizamos no capítulo 2 – que nesse período ocorre a transição da *politecnicidade do trabalho* [conhecer de forma mais planejada e sistematizada, na teoria e na prática, os principais ramos da produção] – e a ampliação dos conceitos científicos, do pensamento teórico/concreto a partir das justificações teóricas e generalizações de disciplinas escolares específicas e ampliação da preparação para o trabalho prático (profissionalização).

Destarte, partindo destes princípios curriculares, passaremos à análise de como vem se dando o trato com o conhecimento da Cultura Corporal no currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Instituto Federal Baiano, campus Valença, à luz dos documentos (normatizações) que orientam a organização do currículo e do trabalho pedagógico do professor.

3.1 CONTRIBUIÇÕES À CRÍTICA AOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO IFBAIANO

Para apresentar possibilidades de organização do trato com o conhecimento da cultura corporal no currículo do IF Baiano, tomamos como objetos de análise os documentos oficiais

que normatizam e orientam o trabalho pedagógico no Instituto Federal Baiano; mais especificamente: *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal Baiano - Identidade e Gestão para a construção da Excelência – 2015-2019* (IF Baiano, 2014); os *Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos em Agropecuária e em Agroecologia*, ambos na modalidade Integrada, do IF Baiano *Campus Valença* (2016) e as respectivas *ementas do componente curricular Educação Física*; e a *Minuta da Regulamentação da Política de Educação Física e Esportes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano*, apresentada pela Comissão de Educação e Esportes do IF Baiano, portaria nº 2505 de 13 de setembro de 2018.

A orientação para a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Institucional aparece no âmbito das normativas que abrangem a educação profissional, no Decreto nº 6.095/2007, que “*Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica*”⁶².

Seu Artigo 4º estabelece que, após o acordo de integração/agregação entre as instituições (Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais) localizadas em um mesmo Estado, para instituição dos Institutos Federais, estes deverão “*elaborar projeto de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) integrado*”, descrevendo no inciso 1º, as ações que devem corresponder à sua *vocação institucional*; e no inciso 2º, os objetivos relacionados ao *plano acadêmico*. Estes constituem a base na qual são estabelecidas as *finalidades*, as *características* e os *objetivos* dos Institutos Federais na Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a RFEPCT e cria os Institutos Federais, conforme já citada.

Assim que, em 05 de fevereiro de 2015, é aprovado na gestão do Reitor Geovane Barbosa do Nascimento, o Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Baiano para o período 2015 – 2019, “(...) o qual servirá de referência base para a construção de todos os outros documentos institucionais (políticas, programas, projetos)” (IF BAIANO, 2014, p.7).

O PDI começa apresentando o processo como se deu a construção do mesmo, sinalizando para o esforço coletivo de todos os segmentos que compõem o Instituto, na sua elaboração; e, embora seja um documento orientador, que contém os anseios de toda a

⁶² DECRETO Nº 6.095, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm Acesso em: 04 de fevereiro de 2019.

comunidade acadêmica, para um período de 5 anos de gestão, este não se encontram “(...) esgotados, dado o caráter dinâmico e complexo de uma instituição *multicampi*.”

Neste sentido, o PDI é vivo e *deve ser reavaliado* considerando *novas demandas, mudanças contextuais* e, até mesmo, *mudanças de rumo*” (op.cit., p.15). E é justamente por se constituir a “referência base para a construção de todos os outros documentos institucionais” e como não foram poucas as “demandas”, “mudanças contextuais” e “mudanças de rumo” que ocorreram no país desde a elaboração do documento – com destaque para o já citado Golpe de Estado que segue alterando a legislação, sobretudo no âmbito da Educação, e interferindo na própria existência da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – que se faz necessário “reavaliar” o PDI, a fim de constatar até que ponto o mesmo está de acordo com a função social sobre a qual os Institutos Federais foram criados, a qual julgamos que deve ser defendida e ampliada.

Assim, o documento inicia apresentando um histórico da Educação Profissional na Bahia, até a promulgação da Lei nº 11.892/2008, sobre a qual afirma pautar sua organização sobre o que reza a referida Lei, concluindo que:

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano deve atuar no sentido de contribuir para consolidar a qualidade da educação profissional no estado, tendo em vista a oferta de cursos técnicos de nível médio, cursos de graduação de tecnologia, licenciatura e bacharelado e cursos de pós-graduação, nas diferentes regiões e cidades da Bahia, sempre pautado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e focado no desenvolvimento regional. Desta forma, cumpre a sua finalidade (IF BAIANO, 2014, p.19)

De fato, mesmo com as dificuldades apresentadas nos últimos anos no que tange ao orçamento destinado à RFEPC, vimos a abrangência do IF Baiano no Estado e nos territórios de identidade que o compõe; o cumprimento de sua proposta de verticalização – ofertando cursos de Nível Médio Integrado ao Ensino Técnico para concluintes do Ensino Fundamental, em forma concomitante e subsequente ao Ensino Médio, Educação de Jovens de Adultos (PROEJA), Ensino Superior e Pós-Graduação *Stricto e Lato sensu*. Por outro lado, como demonstramos no capítulo anterior, o mesmo já vem sofrendo com o processo de reordenamento/reconfiguração da RFEPC proposta pelo MEC, inclusive o município de Valença/BA, que vem desde o primeiro semestre de 2018, vivendo a angústia de ver um de seus *campi* da Rede Federal – o Instituto Federal da Bahia (antigo CEFET) ou o Instituto Federal Baiano (antiga EMARC) – sob ameaça de extinção.

O PDI apresenta na sua página 21, a Missão (Função Social)⁶³, Visão e Valores do IF Baiano, os quais jugamos interesse trazer na íntegra, por se tratarem de conceitos fundamentais a serem respeitados no âmbito da gestão política, dos projetos e programas:

1.3.1 Missão (função social)

Oferecer educação profissional e tecnológica de qualidade, pública e gratuita, nas diferentes modalidades, preparando pessoas para o pleno exercício da cidadania e contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país, através de ações de ensino, pesquisa e extensão.

1.3.2 Visão

Ser uma instituição de educação profissional e tecnológica referência na Bahia, em todas as áreas e modalidades de oferta, sobretudo, no desenvolvimento e fortalecimento de tecnologias agrárias que contribuam para o crescimento socioeconômico e cultural do estado.

1.3.3 Valores

- a) Excelência – pautada na eficiência, eficácia e efetividade nos processos de gestão.
- b) Gestão democrática – pautada nos princípios de justiça, participação, corresponsabilidade, igualdade nas relações sociais e nos processos de gestão.
- c) Ética – pautada nos princípios de transparência, justiça social e responsabilidade com o bem público.
- d) Valorização dos servidores – pautada no fortalecimento e reconhecimento que o desempenho da instituição depende da valorização, do desenvolvimento pessoal e técnico, do bem-estar e da realização profissional de todos os servidores.
- d) Comprometimento – pautado no comprometimento dos servidores com o atendimento aos objetivos e da missão institucional.
- e) Compromisso social – pautado no reconhecimento de diferenças históricas, econômicas, culturais e sociais.
- f) Sustentabilidade – pautada na responsabilidade social e ambiental.

(op., cit., p.21)

Se compararmos o que sinaliza o texto da “*missão*”, “*visão*” e “*valores*” do IF Baiano – bem como do extenso “*planejamento estratégico*” e “*perspectivas*” que constam no PDI para o referido período – no sentido da garantia pública e gratuita da Educação Profissional e Tecnológica de qualidade; do exercício pleno da cidadania; do ensino, da pesquisa e da extensão, articulados com o desenvolvimento social e econômico; da excelência, da gestão democrática, da ética, da valorização dos servidores; do desenvolvimento científico com responsabilidade social e ambiental; com os textos da Emenda Constitucional 95, da Reforma do Ensino Médio, da Reforma Trabalhista, do Programa Escola Sem Partido, dos ataques ao Ministério da Ciência e Tecnologia e ao Ministério do Meio Ambiente, vimos que se trata de

⁶³ Destaca-se aqui que a atribuição de *Missão a Função social* encontra-se no documento de origem. O que não temos acordo, sobretudo, porque a primeira tem uma concepção muito mais restrita e atrelada à lógica empresarial.

projetos de sociedade distintos, antagônicos. Por isso, a necessidade de defesa da autonomia jurídica e pedagógica dos Institutos Federais, no sentido da contra-hegemonia à política do capital que segue destruindo o homem/trabalhador, o trabalho e a natureza.

Passando para a análise de seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), o PDI sinaliza que este está ancorado no que orienta o Artigo 16, inciso II, do Decreto nº 5.773/2006⁶⁴, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, que relaciona o Projeto Político Pedagógico da instituição como elemento obrigatório do PDI.

Todavia, como bem demarcou Paulo Freire, **a educação é um ato político, e este ato envolve todo o fazer pedagógico**. Desse modo, reafirma-se a importância de considerar esse projeto como importante instrumento político para a consolidação do regime democrático brasileiro. Assim, busca-se evidenciar as diretrizes para uma **formação crítica**, despertando nos sujeitos **a capacidade e a vontade de intervir na realidade social, cultural, política e econômica desse país**.

Neste sentido, adotar-se-á, no IF Baiano, o termo Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI). Entende-se que o PPPI cumpre sua função política ao trazer informações e orientações relevantes e norteadoras do planejamento e da avaliação das ações, por meio de uma metodologia participativa de construção e execução das propostas, o que garante legitimidade ao processo.

Constitui-se, ainda, em um desafio importante para o PPPI, a definição de estratégias para **articular o ensino, a pesquisa e a extensão, considerando estas três dimensões da aprendizagem como fundamentais para a formação integral do estudante e desenvolvimento da práxis pedagógica, garantindo-se, ainda, o cumprimento da função social do Instituto (IF BAIANO, 2014, p. 52, grifo nosso)**.

Para além de conceber a Educação como um ato político o PPPI diz que a mesma está ligada ao princípio de transdisciplinaridade, “[...] que permite correlacionar o processo de ensino-aprendizagem com a diversidade humana, cultural, política, econômica e social, compondo eixos essenciais na formação de seus currículos e de seus componentes curriculares” (id., ibid. p. 54), onde a “interdisciplinaridade” e a “inovação tecnológica” articulariam o processo de ensino “[...] com outros saberes que não só os saberes disciplinares (id., ibid., p. 54).

A transdisciplinaridade não atua somente com a questão da episteme, mas dialoga com a práxis pedagógica no espaço educativo, de maneira que a formação acadêmica não é mais um reflexo de uma cultura

⁶⁴ Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf> Acesso em 04 de fevereiro de 2019.

homogeneizadora, mas de culturas de múltiplos saberes, promovendo a educação para as relações etnoraciais, de gênero, de inclusão, do convívio com as questões ambientais e do fortalecimento da tríade ensino, pesquisa e extensão. (id. *ibid.*, p.54)

Embora não conceitue os princípios supracitados, constata-se pelo texto e pela citação do único autor referenciado na sessão “Concepção de Educação”, a saber, Nicolescu (1999), que a transdisciplinaridade se refere a uma estrutura onde a multiplicidade de conhecimentos – para além dos saberes disciplinares, científicos – teriam livre trânsito no processo de ensino aprendizagem.

As ideias de Nicolescu (1999), como é possível constatar em uma extensa citação de seu *Manifesto da Transdisciplinaridade*, dialogam com os questionados “quatro pilares da educação” propostos pela Unesco, no *Relatório Delors: “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; “aprender a conviver” e “aprender a ser”* (NICOLESCU, 1999, p.138).

Em acordo com Duarte (2011), o “aprender a aprender”,

[...] trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital (DUARTE, 2011, p.49).

A imagem produzida é de um mundo em mudança vertiginosa, com conhecimentos sendo produzidos e divulgados com rapidez nunca vista, onde não há tempo a perder [com discussões políticas e ideológicas] para quem deseja participar desse mercado de trabalho (id., *ibid.*, p.75).

Contudo, trata-se de uma contradição – inclusive quando o documento passa a discutir sua concepção de Educação Profissional Tecnológica e de Currículo – defender como concepção de educação um princípio que confronta a perspectiva de politécnica e da centralidade do trabalho como princípio educativo e que não contribui com a transformação social, tal como sinaliza a própria função social dos IFs.

Quanto à concepção de Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio e de Currículo no PPPI, o documento defende que

No Instituto Federal Baiano, a formação profissional técnica de nível médio deverá ocorrer, prioritariamente, nas formas integrada e subsequente,

zelando pelo cumprimento dos 50% (cinquenta por cento) das vagas exigidos na Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008). Para além das exigências legais, estas escolhas traduzem o **compromisso político e social assumido por este Instituto**, de contribuir com a **expansão da educação básica e qualificação profissional no interior da Bahia e construir um projeto de desenvolvimento histórico de um povo**, oferecendo **formação integral, pública e gratuita**, sobretudo para estudantes em desvantagem social. Desse modo, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IF Baiano é concebida como mecanismo que: a) promove a **formação integral e integrada com a prática social transformadora**; b) oportuniza a **ampliação e aprofundamento de conhecimentos científicos e tecnológicos contemporâneos**; c) **articula a teoria com a prática para o domínio da técnica em nível intelectual** e d) qualifica para a **gestão e o mundo do trabalho**. (id., *ibid.*, p. 54)

O texto se pauta em algumas normativas referentes à Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível, mais especificamente a Lei que institui a RFEPT e cria os IFs, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e as Resoluções CNE/CEB nº 04/2010 e nº 02/2012, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica e para o Ensino Médio.

No entanto, para além do que refere às características de sua oferta – destacando sua função social de interiorização e de atendimento às localidades e grupo sociais mais necessitados, entenda-se, filhos e filhas da classe trabalhadora – destaca alguns “princípios norteadores”, como a intencionalidade de possibilitar a leitura crítica da realidade e a formação integral pública e gratuita, integrada com a prática social transformadora (projeto histórico); a indissociabilidade entre teoria e prática; a aquisição não só de habilidades e competências mínimas e específicas a determinado setor produtivo ou posição social, mas ampliação e aprofundamento do pensamento teórico dos estudantes e do conhecimento científico e tecnológico contemporâneo no sentido de garantir a formação para o mundo trabalho, sinalizando, inclusive, a Gestão como uma das possibilidades de ocupação, e não o mero manipulador da máquina, que em “máquina manipulada” se transforma.

Quanto ao Currículo, o PDI diz que este é a concretização da concepção, escolhas e posicionamento da Instituição frente à cultura socialmente produzida e que o mesmo “[...] representa os princípios do processo educativo em suas dimensões cognitiva, cultural, ideológica, política e social” (IF BAIANO, 2014, p. 58). Busca, através da *interdisciplinaridade*, da *contextualização* e *flexibilização* na definição dos objetivos, competências, conteúdos e práticas pedagógicas, garantir a apropriação e reconstrução dos conhecimentos escolares sistematizados e do conjunto de experiências de aprendizagem. Assim, define como princípios:

1. escolarização e formação profissional como direito de todos, em condições iguais de oportunidades e acesso aos bens culturais;
2. desenvolvimento de habilidades e competências individuais e sociais, intelectual e política, visando ao exercício cidadão, autonomia, dignidade humana, inclusão social;
3. criteriosa seleção dos conhecimentos sistematizados e criticidade da prática pedagógica, que valoriza as questões da diversidade cultural, questões sociais, geracionais, ambientais, etnorraciais e de gênero;
4. valorização dos arranjos socioprodutivos locais e regionais como meio de transformação econômica, cultural e social (id. *ibid.*, p.59).

Como bem disse Saviani (2004) tornar o homem capaz de conhecer cada vez mais os elementos de sua situação, a realidade, para intervir nesta no sentido da transformação (de si e da própria realidade), no caminho da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens é uma tarefa que dever ser realizada pelo currículo, mas para isso, é preciso definir as prioridades de seleção do conhecimento e “[...] buscar nas ciências elementos que nos permitam estruturar *técnicas adequadas* para atingir os objetivos propostos” (*ibid.*, p.40), pois não é qualquer teoria pedagógica [nem conteúdo] que se coloca a serviço do desenvolvimento psíquico, nem qualquer aprendizagem e forma que o promove.

No que se refere ao trato com o conhecimento, a estruturação da “Organização Curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IF Baiano”, cita sua consonância com o Parecer CNE/CEB nº11/2012, onde este prevê que:

- I – a **matriz tecnológica**, contemplando **métodos, técnicas, ferramentas** e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos;
- II – o **núcleo politécnico** comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os **fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social**;
- III – os **conhecimentos e as habilidades** nas áreas de **linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza**, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão;
- IV – a **pertinência**, a **coerência**, a **coesão** e a **consistência de conteúdos**, articulados do ponto de vista do **trabalho assumido como princípio educativo**, contemplando as **necessárias bases conceituais e metodológicas**;
- V – a **atualização permanente dos cursos e currículos**, estruturados em ampla base de dados, pesquisas e outras fontes de informação pertinentes (BRASIL, 2012, apud IF BAIANO, 2014, p.67, grifo meu).

Assim, na sua proposta de estruturação curricular, o IF Baiano sinaliza que cada eixo tecnológico está assentado em núcleos com as seguintes denominações e características: a) *Núcleo Estruturante*: que contempla os conhecimentos científicos e culturais necessários à formação integral, técnica, teórico-prática e política, tais como Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias; b) *Núcleo Tecnológico/Politécnico*: correspondente aos componentes curriculares da formação técnica específica, de acordo com cada eixo tecnológico e com as diretrizes; c) *Núcleo Integrador*: aborda conhecimentos da contemporaneidade articulados com o ensino médio e educação profissional de forma contextualizada e interdisciplinar, bem como as atividades de ensino-pesquisa-extensão articuladas com o trabalho e os estágios supervisionados, possibilitando a intervenção local e regional. (IF BAIANO, 2014, p. 66)

Destarte, para além dos princípios mais gerais sinalizados no PDI, no que diz respeito às categorias empíricas *trato com o conhecimento, organização escolar e normatização*, sugiro a sua articulação com os princípios curriculares sustentados na concepção histórico-crítica de currículo, tal como sintetizados na página 92, por Gama (2015), a fim de que os Institutos Federais possam garantir com qualidade a efetividade da função social a que se dispõe.

Por fim, é pautada no reconhecimento dessa função social, que o PPPI reconhece a necessidade de se repensar a relação capital-trabalho no âmbito da educação na sociedade capitalista, apontando que

As diretrizes para organização curricular no IF Baiano se inscrevem em uma perspectiva epistemológica e metodologicamente interdisciplinar. Visa à formação sólida, alicerçada nos campos científicos, tecnológicos, sociais, culturais e históricos, em diálogo permanente com a realidade social concreta, como base para os construtos formativos. Nesse sentido, ancora-se no desenvolvimento de competências [sic] que subsidiarão o exercício da profissão escolhida pelos estudantes, fomentando o pensamento crítico e a idoneidade intelectual.

As diretrizes que delineiam o processo educativo no Instituto objetivam contribuir com a construção de uma sociedade democrática e igualitária, em que as relações sociais de trabalho/produção e reprodução capitalista sejam discutidas e repensadas, a partir de espaços que formam uma parte significativa de expropriados do trabalho: a classe trabalhadora. (IF BAIANO, 2014, p.68)

Assim, tomando como ponto de partida esse documento que sinaliza constituir-se a base sobre a qual os demais documentos (programas, projetos pedagógicos dos cursos, etc.) devem se pautar, bem como a concepção de *homem, trabalho, projeto-histórico, escola, trato*

com o conhecimento, assentados no materialismo histórico e dialético, passo à análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao ensino Médio, em Agroecologia e Agropecuária do Instituto Federal Baiano, *campus* Valença.

O Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio foi aprovado pela Resolução n.º 21 de 05 de novembro de 2010, tendo sua última Reformulação Curricular aprovada pela Resolução n.º 05 de 2016 – CONSUP/IF BAIANO de 29/03/2016. Oferta 90 vagas anuais; seu turno de funcionamento é diurno (integral); tem carga-horária total de 3.534 horas (sendo 200 horas de Estágio Supervisionado), com integralização mínima de 3 anos e máxima de 5 anos.

Os estudos da Agroecologia se justificam no IF Baiano *campus* Valença, dada a composição do bioma do Território do Baixo Sul, localizado em área de Mata Atlântica – “reconhecida internacionalmente como um dos conjuntos de ecossistemas de maior biodiversidade do mundo, embora apresente um elevado nível de desmatamento” (PPC, 2016b, p.9), com municípios litorâneos, cruzados por rios e que tem na agricultura familiar, na maricultura e no turismo, algumas de suas principais atividades produtivas.

Neste contexto, se define como *objetivo* do Curso:

Qualificar técnicos em agroecologia para atuarem na construção de uma agricultura sustentável, dentro da máxima: 'produzir conservando e conservar produzindo', assim como na gestão ambiental, com capacidade para uma inserção competente-constructiva junto ao setor 12 produtivo de serviços na sociedade, com aptidão a desenvolver atividades relacionadas à produção agroecológica, ao diagnóstico, ao controle e à conservação de recursos naturais. (id., *ibid.*, p.10-11)

Quanto à sua organização curricular o PPC de Agroecologia diz que este foi fruto de intensos estudos, debates e discussões entre o corpo discente e técnico-pedagógico, no intuito de atender a uma série de normatizações⁶⁵, compreendo o currículo como:

[...] uma produção e tradução cultural, intelectual, histórica que relaciona o itinerário formativo do(a) discente com o mundo do trabalho, com a formação técnico-humanística integral e com o contexto socioeconômico, vinculando-se aos arranjos produtivos, aos conhecimentos científicos, tecnológicos em relação direta com a comunidade, via extensão e projetos

⁶⁵ Lei n.º 9394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional; Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990; Lei n.º 11 645/08; Lei n.º 11 788/08 e normativas correlatas; Resolução CEB/CNE n.º3, de 9 de julho de 2008; Lei n.º 11161/05; Resolução CEB/CNE n.º 4, de 13 de julho de 2010; Lei n.º 11947/09; Lei n.º 10741/03; Lei n.º 9795/99; Lei n.º 9503/97; Decreto n.º 7037/2009; Resolução CEB/CNE n.º 2, de 30 de janeiro de 2010; Resolução CEB/CNE n.º 6, de 20 de setembro de 2012; Plano de Desenvolvimento Institucional/Projeto Político Pedagógico Institucional (PPC, 2016b, 15)

integradores, bem como pela garantia da missão, visão e valores institucionais preconizados no Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Baiano (id., ibid., p.15)

Partindo destes objetivos, orientações e princípios, apresenta o desenho de sua estrutura curricular, fundamentada na Resolução nº 06/2012 da CNE/CBE – que define as Diretrizes Curriculares da EPTNM – primando por uma formação que promova o alinhamento entre o ensino técnico profissionalizante e científico, articulando ciência, cultura e tecnologia aos requisitos de uma formação humanística e às demandas do mundo do trabalho, via ensino, pesquisa e extensão, de forma indissociada, as atividades dos Projetos Integradores e o Estágio Supervisionado.

Figura 9: Estrutura curricular do Curso Técnico em Agroecologia (Integrado) – IF Baiano *campus* Valença

Tabela 3. Estrutura Curricular do Curso Técnico em Agroecologia Modalidade Integrada ao Ensino Médio.

Componentes Curriculares	Carga horária (h)
Eixo Estruturante	2.000
Eixo Diversificado	67
Núcleo Tecnológico	1.200
Projetos Integradores Interdisciplinares	67
Estágio Curricular Obrigatório	200
Total	3.534 h

(PPC, 2016b, p.19)

O *Eixo Estruturante* corresponde aos conhecimentos da Base Curricular Comum em suas diferentes áreas (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, etc.); o *Eixo Diversificado* é composto pelo componente curricular Língua Estrangeira Espanhol; o Núcleo Tecnológico diz respeito aos conhecimentos científicos, técnicos, teórico-práticos do Curso Técnico específico; o Projeto Integrador Interdisciplinar, tem caráter de componente curricular e as demais disciplinas em torno de um projeto de ensino-pesquisa-extensão que relacione os conhecimentos do Curso com as demandas da sociedade no âmbito nacional, local e/ou regional; além do Estágio Curricular/Prática Profissional e Trabalho de Conclusão de Curso.

O problema começa, quando se analisa esta nova Matriz Curricular e constata-se incoerências e inconsistências no que tange ao cumprimento de importantes *princípios norteadores* (Art. 6) das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dentre os quais destaco os primeiros:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; (BRASIL, 2012).

Digo isso principalmente ao analisar a fragmentação da formação [assentada na lógica das “competências”], em oposição à formação integral e integrada, ao trabalho como princípio educativo, à politecnia, tomando apenas uma problemática significativa⁶⁶: a subsunção do tempo pedagógico de alguns componentes curriculares como Artes (2 horas/aula, apenas nas turmas de 1º ano; carga-horária total: 80h); Filosofia (1 hora/aula no 1º, 2º, 3º ano; carga-horária total: 120h); Sociologia (idem a Filosofia) e Educação Física (2 horas/aula no 1º e 2º ano; carga-horária total: 160h) – reduzindo a capacidade do desenvolvimento do pensamento teórico, crítico, ético e estético dos estudantes, tal como aconteceu no período do golpe civil militar (vide as Leis nº 5.692/71 e nº 7.044/82) e no cenário pós-golpe parlamentar-jurídico-midiático (vide o primeiro texto da MP 746/2016, da Contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC). E por outro lado, a ampliação da carga-horária de Matemática (3 horas/aula no 1º e 2º ano e 2 horas aula no 3º ano; carga-horária total: 320h) e Língua Portuguesa (idem a Matemática) – como se espera, para atender aos requisitos das avaliações internacionais.

Tomaremos, por sua vez, como objeto de análise, a ementa do componente curricular Educação Física, buscando identificar as contradições e apresentar possibilidades de superação.

⁶⁶ Entendemos por “Problemáticas Significativas” um conjunto de problemas (articulados entre si) de mesma natureza ou de um mesmo campo de atuação, ou concernentes a um mesmo objeto. Nesse caso particular estamos tratando de um conjunto de problemas de natureza pedagógica que se efetiva na Educação Escolar por meio da prática docente. Exemplos de Problemáticas Significativas do processo da prática pedagógica: a) o trato com o conhecimento da cultura corporal; b) a normatização escolar; c) os tempos e espaços pedagógicos necessários para aprendizagens; d) as proposições curriculares; e) a relação objetivos/avaliação e os conteúdos/métodos na organização do trabalho pedagógico; f) os nexos e determinações entre desenvolvimento humano e processo de escolarização.

A *ementa* da Educação Física no IF Baiano *campus* Valença, para as turmas de 1º ano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agroecologia, traz o seguinte texto: “Cultura corporal e de movimento como instrumento de comunicação, expressão de sentimentos, emoção e lazer. Cultura corporal e de movimento como meio de informação, estímulo e esclarecimento sobre hábitos saudáveis, relacionados à saúde e qualidade de vida” (PPC, 2016b, p.31), trazendo como *conteúdo programático*:

I SEMESTRE

- Educação Física e a Promoção da Saúde.
 - Atividade Física
 - Exercício Físico
- Caminhando na nutrição (vitaminas; alimentos light e diet, hipercalóricos, proteicos e carboidratos).
 - Atendimento Pré-hospitalar
 - Sinais vitais; avaliação primária e secundária.
 - Parada cardíaco-pulmonar, AVC
 - Prevenção, formas de tratamento
- Esporte educacional e Recreacional
 - Atletismo (corridas)
 - Esportes coletivos: Futsal, Vôlei, Handebol:
 - Regras, treino educativo, treino da prática esportiva.
- Esporte recreacional: Cabo de Guerra, Baleado e Xadrez
 - Regras, treino educativo, treino da prática esportiva.

II SEMESTRE

- Atendimento Pré-hospitalar
 - Desmaio, convulsão e fraturas (Prevenção, formas de tratamento)
- Jogos e Brincadeiras da Cultura Popular
 - Pesquisa de campo.
- Catalogação das atividades, apresentação e estudo das atividades.
 - Vivência e resgate das atividades.
- Atendimento Pré-hospitalar
 - Lesões ósteo musculares articulares (Tipos, prevenção e formas de tratamento). (id., ibid., p.31-32)

Traz, como suas referências bibliográficas:

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL. Ministério da Educação. **Exercício e Saúde**. Brasília: SEED.
 BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação física. Vol.7. Secretaria de Educação Fundamental. MEC: Brasília, 1997.
 CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 2003.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

GONÇALVES, A. et al. **Saúde Coletiva e Urgência em Educação Física**. Campinas: Papyrus, 1997.
 LINHARES, S.; GEWANDSZNADJER, F. **Biologia hoje**. Volume 01. São Paulo: Ática. 2010.
 PAULINO, W. R. **Biologia atual**. Volume 01. São Paulo: Ática, 2003. (id., ibid., p. 32)

O texto da ementa já começa, de forma inconsistente e incoerente, por não anunciar a que se objetiva o componente curricular. Algo como [sugestão]: *Estudo das formas de representação do mundo, historicamente criadas e socialmente desenvolvidas pela humanidade, exteriorizadas pelas atividades da Cultura Corporal: Jogo, Dança, Luta, Ginástica, Esporte, dentre outras, ampliando e articulando, de forma crítica e criativa, tais conhecimentos com as exigências do mundo do trabalho no âmbito da Educação, da Saúde, do Esporte e do Lazer.*

No entanto, o texto faz referência apenas à sua concepção de objeto de estudo da disciplina – a saber, *Cultura Corporal e de movimento* [não sabemos se se trata dos que defendem a Cultura Corporal; a Cultura Corporal de Movimento; as duas juntas; ou é um conceito novo] – compreendendo esta como instrumento de comunicação [se assenta no equívoco dos que a concebem como “linguagem”], sentimentos, emoção e lazer; bem como um meio de informação acerca da prática de hábitos saudáveis, relacionados à promoção da saúde e qualidade de vida.

Quando partimos para a análise de seus conteúdos programáticos, confirma-se o ecletismo teórico e a não compreensão do que seja de fato a Cultura Corporal, as atividades que a compõe e, mesmo com todas as contradições expressas nos documentos oficiais já aprovados à época, que orientam o ensino da Educação Física na Educação Escolar – a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares – a ampla maioria dos conteúdos relacionados na ementa se articula com outras áreas do conhecimento: Biologia, Nutrição, Enfermagem, e não com as atividades próprias da Educação Física [na ementa, restritas aos Exercícios Físicos, alguns Esportes e Jogos e brincadeiras]; o que fica ainda mais evidente quando ao ver que, dentre as referências bibliográficas, só temos uma obra – para além dos PCN – que trata da Educação Física, sendo que o conteúdo desta se refere ainda à História da Educação Física, que sequer é mencionada na ementa.

Nota-se ainda, que não há nenhuma lógica de seleção, classificação e sistematização dos conteúdos: visto que tem blocos de conteúdos que se repetem no primeiro e segundo bimestre [Atendimento pré-hospitalar]; a atividade Esporte se divide em *Educacional*,

Recreacional e Coletivos [Futsal, Vôlei e Handebol]; no entanto, ao citar o conteúdo Atletismo [corridas] – que, pelo documento, não se encontra dentre as categorias “educacional”, nem “recreacional” – esquece-se que a Corrida de Revezamento é um esporte coletivo; no grupo Esporte Recreacional, temos como exemplo um esporte oficial [inclusive, em algumas obras, classificado como Luta], com Federação Internacional⁶⁷ desde 1960 e que já se configurou como esporte olímpico [Cabo de guerra]; um jogo desportivo, praticado como brincadeira [Baleado]; e um jogo de tabuleiro [xadrez].

Chegando na *ementa* do 2º, o texto menciona:

A questão de gênero no esporte. Consciência corporal e psicomotricidade humana. Fundamentos e regras de desportos coletivos. Competições esportivas e atividade física enquanto veículo socializador e mantenedor da saúde física e mental. *Fair play*. Ludicidade. Ginástica laboral. Sistema digestório. Sistema respiratório. Suplemento alimentar. Organização de evento esportivo. Riscos dos esteroides anabolizantes. (id., *ibid.*, p.33)

Constitui seus *conteúdos programáticos*:

I SEMESTRE

- Regras e fundamentos do voleibol
- Regras e fundamentos do futsal
- *Fair play*
- Competição esportiva x ludicidade
- Festival Cultural das Linguagens
- Regras e jogo do Cabo de guerra
- Regras e jogo da Baleado/Queimada
- Regras e treinamento do Atletismo
- Regras e treinamento do Xadrez
- Regras e treinamento do Tênis de mesa
- Organização de competição

II SEMESTRE

- Suplemento alimentar
- Demanda nutricional
- Esteroides anabolizantes: riscos à saúde
- Sistema digestório
- Sistema respiratório
- Lazer e Cultura popular
- Regras e fundamentos do Basquetebol
- Regras e fundamentos do handebol
- Atividade Física e Consciência Corporal

⁶⁷ Ver site da Federação Internacional: <http://tugofwar-twif.org/>

- Psicomotricidade humana
- Jogos e dinâmicas de grupo visando reflexão acerca da atividade física com ênfase na socialização e saúde do corpo e mente.

Repete-se no texto da ementa o mesmo enunciado que já foi comentado na ementa das turmas de 1º ano quanto a não especificação de objetivos e, desta vez, aparecem conteúdos, da forma mais eclética possível: Temas transversais; Regras esportivas; Atividades da Cultura Corporal [é citada a Ginástica, porém reduzida a apenas uma de suas expressões: a Ginástica Laboral⁶⁸; Ludicidade; Psicomotricidade; Nutrição; Sistemas corpóreos; Organização de evento, etc.].

Quando passamos para a análise dos conteúdos programáticos, além de também não haver critério para seleção e sistematização dos mesmos, percebe-se que não só alguns destes são os mesmos tratados nas turmas de 1º ano [regras e treinamento do Vôlei, Futsal, Handebol, Baleado, Xadrez; suplemento alimentar], como aparecem outros conteúdos ligados à Biologia [sistema digestório e respiratório – por que estes dois, dentre os outros?]. De atual, o Basquetebol [esporte coletivo], o Tênis de Mesa, a Psicomotricidade Humana, o Lazer e a Cultura Popular, *Fair Play* [equiparado aos demais conteúdos] e Jogos e dinâmicas de grupo “[...] visando reflexão acerca da atividade física com ênfase na socialização e saúde do corpo e mente” [alguém explica do que se trata...] (id., *ibid.*, p. 34).

As referências bibliográficas também se repetem, em comparação à turma anterior; a exceção de [ALVES, Vânia F. Noronha, GOMES, Christianne Luce e REZENDE, Ronaldo de. *Lazer, lúdico e educação*. Brasília: SESI/DN, 2005. 102 p. (Lazer e Cultura; 3)] (id., *ibid.*, p.34).

Fazendo uma síntese, em poucas palavras, tomando como referência, inclusive, a centralidade do viés biologicista nas ementas, diria enfim, que existe um “tronco”, mas “sem pé, nem cabeça”! Pois, tanto não há consistência e coerência teórica no documento, quanto sua estrutura reflete um descolamento da proposição programática de conteúdos, dos demais documentos (PDI, PPPI) que, ainda com suas contradições, apontam para uma perspectiva

⁶⁸ Convém destacar que essa expressão da atividade Ginástica é importante de ser estudada no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, principalmente por estar intimamente ligada ao processo produtivo sobre a égide do capitalismo, cujas relações de trabalho (tempo, espaço, materiais, etc.) impactam na organização corporal do trabalhador; e esta (a Ginástica Laboral) aparece no âmbito dos ambientes laborais, geralmente, sem uma discussão crítica mais aprofundada, como possibilidade de “redução de danos e acidentes de trabalho”. No entanto, na forma [isolada] que é apresentada na ementa, nos leva a constatar a ausência das outras expressões da Ginástica [acrobática, olímpica/artística, rítmica, de trampolim, de academia, etc.], bem seus respectivos conceitos, histórias, fundamentos...

teleológica de formação. O fato é que, dessa forma, os conteúdos que compõem o acervo historicamente produzido pela humanidade no âmbito da Cultura Corporal não chegarão aos destinatários de forma a ampliar a capacidade teórica dos mesmos. E o pior é que muitos estudantes chegam no 4º Ciclo de Escolarização sem ter superado aquisições que deveriam ter sido garantidas, pelo professor, nos ciclos anteriores. O que aumenta a responsabilidade e necessidade de apropriação, por parte destes últimos, dos fundamentos psicológicos e pedagógicos imprescindíveis à organização do trato com o conhecimento.

Se formos pegar o texto das ementas de cada componente curricular, com suas categorias de organização do trabalho pedagógico (objetivos/avaliação, conteúdo/método, referências, etc.), e confrontá-lo com os dados da realidade (espaços pedagógicos, equipamentos e materiais, etc.), para analisar como vem se dando a transmissão dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos no âmbito do Instituto Federal Baiano em geral, e do *campus* Valença, em específico, é possível que os problemas saltem para além dos identificados no papel.

Essa questão, inclusive, da redução do tempo pedagógico de algumas disciplinas específicas, como as citadas acima, já vem sendo fruto de questionamento de parte do corpo docente e discente, em alguns *campi*, principalmente a partir das últimas reformulações curriculares que ocorreram nos últimos anos – e que irão se ampliar com as sinalizações já apontadas pela nova BNCC, assentada na contrarreforma do Ensino Médio – no âmbito de todo o Instituto Federal Baiano, cujo objetivo inicial era padronizar/unificar as Matrizes Curriculares, sobretudo de cursos em comum, de modo que a transferência de estudantes entre cursos e extra *campus* pudesse ocorrer sem muita burocracia e sem prejuízo pedagógico.,

No caso específico da Educação Física, dia 11 de julho de 2018, docentes da área de Educação Física do IF Baiano, encaminharam à Pró-Reitoria de Ensino – PROEN, o Memorando nº 02/2018, do qual destaco os seguintes pontos:

- 1 O discurso da padronização desconfigura-se ao tomarmos conhecimento de que existem discrepâncias referentes ao quantitativo do número de aulas de Educação Física, que são ministradas nas respectivas séries (1ª, 2ª, 3ª), dos cursos integrados, nos diversos campi que compõe o IF Baiano;
[...]
- 3 No PPC anterior, o componente curricular da Educação Física, configurava-se com 2 (duas) aulas semanais em todas as séries do curso, ou seja, 2 (duas) aulas na primeira série, 2 (duas aulas) na segunda série e 2 (duas) aulas na terceira série do curso integrado;
[...]
- 6 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, documento este elaborado pelo próprio Ministério da Educação, traz claro em seu

conteúdo quais são as habilidades e competências que devem ser adquiridas pelos alunos ao final do curso, e na atual conjuntura fica evidente a impossibilidade de atendimento, sobretudo de como a Educação Física está posta no IF Baiano, ou seja, praticamente acabaram com as aulas nas terceiras séries, e nas outras séries (1ª e 2ª), em alguns campi, chegando ao ponto de reduzirem o número de aulas para 1 (uma) aula semanal, ou seja, apenas 1 aula nas 1ª e 2ª séries e nenhuma aula nas 3ª séries;

[...]

- 8 Ressaltamos que já existem estudos consolidados sobre a importância da Educação física nessa fase de amadurecimento do educando, sobretudo na terceira série do ensino médio e o espelho atual dos campi vai totalmente de encontro a essa necessidade;
- 9 Na reunião ocorrida em Salvador, em 08.06.2018, ficou evidente o descontentamento da totalidade dos professores de Educação Física do IF Baiano, referente à atual situação; (MEMORANDO N° 02/2018/PROEN/IFBAIANO de 11/07/2018)

O documento destaca o descontentamento dos professores quanto às alterações que foram feitas nas Matrizes Curriculares, acerca da redução do tempo pedagógico – onde em cada campus essa configuração é apresentada de um jeito; reforça a importância dos conhecimentos da Educação Física, inclusive, no Ensino Médio; faz referência, em outros pontos à questão dos espaços físicos [pedagógicos] destinados às aulas de Educação Física, que não só se apresentam de forma quantitativa e qualitativa contrastante entre os diversos campi – de ginásio poliesportivo coberto em uns à inexistência de quadra em outros – como terão sua utilização também reduzida, em consequência da redução do tempo pedagógico; e, por fim, defendem o retorno das 2 (duas) horas-aula semanais, nas três séries (1º, 2º, 3º ano) dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio – destacando, inclusive, a própria Resolução nº 48, em seu capítulo II (DA ALTERAÇÃO CURRICULAR), que possibilita a modificação da Matriz Curricular, até o limite de 20% de sua carga-horária total, sem a necessidade de encaminhamento ao Conselho Superior (CONSUP) para sua devida aprovação.

No entanto, se tratam de sinalizações de medidas imediatas, vide que não é um problema específico da área de Educação Física – a exemplo das Artes, Filosofia, Sociologia e outros componentes curriculares em alguns campi – e o problema não reside apenas na subsunção do tempo pedagógico, mas na necessidade de uma completa reformulação da Matriz Curricular, posto que, da mesma forma, não só o trato com o conhecimento é garantido de formas distintas – inclusive em cursos comuns – no âmbito de todo o Instituto Federal

Baiano, como estas não dão conta de uma formação integral, integrada e politécnica, tal como esperamos destas instituições.

Ainda assim, até o presente momento, não só a PROEN não respondeu ao referido memorando – o que requer um tensionamento dos professores da Área nesse sentido – como a situação vem se agravando, dada as mudanças políticas e as medidas que vêm reduzindo os recursos destinados à Educação Pública – da qual se inclui a RFEPCT; e às novas normatizações que seguem sinalizando outros arranjos formativos em toda a Educação Básica, que não dialogam com as necessidades mediatas, imediatas e históricas da classe trabalhadora no que tange ao projeto de formação de suas novas e futuras gerações.

Nesse ínterim, é apresentada pela Comissão de Educação Física e Esportes do Instituto Federal Baiano, a Portaria nº 2505 de 13 de Setembro de 2018, que propõe a *Regulamentação da Política de Educação Física e Esportes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano* que, em seu *Capítulo I, DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES*, Artigo 1º, diz que

A Política de Educação Física e Esportes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano baseia-se nos princípios da **importância da prática esportiva nas escolas**, como espaço de vivência de relações interpessoais que contribuem para **a ampliação das oportunidades de exercício de uma cidadania ampla e consciente**, e a necessidade de se **promover a integração e a socialização** [sic] dos alunos/as e/ou servidores/as em atividades esportivas competitivas e/ou recreativas, **com vistas à futura participação de suas escolas em campeonatos e competições de esfera estadual, nacional e internacional**. (IF BAIANO, 2018, p.3, grifo meu)

O documento, como fica evidente no seu Artigo 1º, Capítulo I, objetiva a ampliação da prática esportiva nas escolas, na perspectiva da participação destas em campeonatos e competições no âmbito estadual, nacional e internacional, a partir da constituição de turmas de “Atividades Curriculares da Cultura Corporal (ACCC’s)”, organizadas por *modalidade*⁶⁹, *categoria* e *gênero* (id., ibid., p.5). Por outro lado, cita a relação destas com a vivência de uma *cidadania ampla*, da *integração*, da *socialização* – creio se tratar da *sociabilização* – entre os estudantes e/ou servidores.

No entanto, sabe-se que o trato com o conhecimento do Esporte à luz do seu viés competitivo – sobretudo quando é requerida a eficiência técnica visando à participação em

⁶⁹ “As turmas de Atividades Curriculares da Cultura Corporal (ACCC’s) serão organizadas nas seguintes modalidades: a) Modalidades de Esporte: Atletismo, Basquetebol, Futsal, Futebol, Handebol, Natação, Tênis de Mesa, Voleibol, Vôlei de Praia e Xadrez; b) Modalidades de Luta: Capoeira, Judô e Karatê; c) Modalidades de Ginástica: Ginástica Artística, Ginástica Geral e Ginástica Rítmica” (id., ibid., p.6).

campeonatos e competições – pode promover justamente o oposto do que se pretende no enunciado do artigo, a saber: a exclusão; a sobrepujança dos mais fortes e habilidosos sobre os mais fracos e menos habilidosos; a frustração perante os resultados individuais e coletivos – seja no âmbito do treinamento ou da competição propriamente dita; dentre outros aspectos que vão de encontro a uma vivência plena da cidadania – principalmente quando se concebe o homem como ser social e coletivo e quando, muitas vezes, a escola é para alguns, a primeira e/ou única forma que estes indivíduos tiveram de acessar as atividades da Cultura Corporal de forma sistematizada.

Como afirma o Coletivo de Autores (1992),

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação –, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, p.40, grifo meu).

Não estou com isso me colocando contrário ao documento – pois compreendo o mesmo como um instrumento de defesa da área aos ataques sobretudo no que se refere ao tempo pedagógico do componente curricular; nem às competições esportivas no âmbito escolar – principalmente porque sabe-se que as motivações competitivas, dentre outros aspectos cognitivos, ajudam a impulsionar o ensino dos fundamentos técnicos e táticos que envolvem os Esportes. Mas apenas chamando a atenção dos/as professores/as quanto a questões importantes que devem ser levadas em conta no ensino das atividades da Cultura Corporal. Além disso, como no “Novo Ensino Médio”, profissionais com “notório saber” poderão dar aula sem a necessidade de um diploma de Licenciatura, temos que ficar atentos para que as ACCCs não se configurem como “porta de entrada” para que “técnicos” ou “profissionais” de escolinhas/clubes esportivos não assumam a já escassa carga-horária dos professores da Área no âmbito da formação técnica e profissional.

Se por um lado, as assim chamadas Atividades Curriculares da Cultura Corporal, sinalizam uma possibilidade de ampliação do tempo pedagógico destinado ao componente curricular Educação Física – no mínimo 2 (duas) e no máximo 4 (quatro) aulas semanais, em horário diverso ao de aula regular dos estudantes envolvidos (id., ibid., p.5) – por outro, a *Minuta da Regulamentação da Política de Educação Física e Esportes do Instituto Federal*

de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (2018), em nenhum momento faz referência à defesa da ampliação da carga-horária da disciplina de Educação Física no âmbito das aulas regulares – em contraposição à já constatada e problemática subsunção; embora sinalize em seu Artigo 20º, a proposta de destinação de [...] um valor de 2% no orçamento da Instituição para recursos destinados as ações, projetos e programas ligados a Educação Física e ao Esporte” (id., *ibid.*, p.11), não menciona a necessidade de, para além deste recurso, ampliar, em quantidade e qualidade de materiais e equipamentos [a lista é extensa; mas são necessários à vivência das atividades selecionadas], bem como de espaços pedagógicos para o trato com o conhecimento das atividades da Cultura Corporal; dentre estes últimos, quadra poliesportiva ou ginásio poliesportivo com cobertura – a fim de possibilitar as aulas em dias de sol e chuva; sala de ginástica, luta e dança; piscina; caixa de areia; etc.

Como ainda se trata de uma Minuta – cuja notícia é que já foi aprovada por unanimidade em reunião recente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), mas que foram sugeridos alguns ajustes antes de ser encaminhada para o CONSUP – que dentre estes, como já sinalizamos, estas questões supracitadas possam ser incorporadas pela Comissão de Educação Física e Esportes do IF Baiano, em consonância com o próprio texto do Memorando 02/2018, encaminhado meses antes ao COEN, pelos professores da Área, e que precisa ser fortalecido no sentido de seu atendimento.

Diante da constatação destas problemáticas significativas que se assentam na organização do trabalho pedagógico nos Institutos Federais, considerando: a falta de diálogo entre importantes categorias e princípios norteadores defendidos, inclusive, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução nº 06/2012) e o Programa de Desenvolvimento Institucional do IF Baiano, seu Projeto Político Pedagógico Institucional e, sobretudo, os diversos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, em cada *campus* da Instituição; a inconsistência no que tange aos fundamentos ontológicos, gnosiológicos, teórico-metodológicos expressados nestes documentos para o trato com os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos em geral, e da Cultura Corporal, em específico; a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como uma das mais significativas experiências no âmbito da política pública na área de Educação, com possibilidades de essência de se constituir na principal referência de uma formação omnilateral e politécnica necessárias à educação escolar do período de transição ao socialismo; apresento, a seguir, as considerações finais enquanto elementos superadores para a organização do trato com o conhecimento no currículo e no componente curricular Educação Física, no âmbito do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

Técnica no Instituto Federal Baiano e a estratégia da resistência ativa, tal como proposta por Saviani (1997; 2016), “como forma de combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles, o direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população brasileira. Essa foi e continua sendo, agora de forma mais incisiva, a nossa luta” (SAVIANI, 2016, p.xiv).

Convém sinalizar que, embora tais observações se relacionem com um Instituto Federal e um componente curricular específico, as mesmas, dentro de seus limites e possibilidades, podem servir de orientação para a organização do currículo de outras Instituições que ofertem o Ensino Médio, bem como das respectivas ementas de seus componentes curriculares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA UMA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA

Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no seio da velha sociedade (MARX, 1973, p.29).

Instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência;
 Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo;
 Organizai-vos, porque teremos a necessidade de toda a nossa força.
 (Gramsci, 1919)

Perguntamo-nos: A quem e a que se destina a Educação Escolar em uma sociedade dividida em classes sociais? Que projeto de homem e de sociedade se pretende formar? Com que fundamentos ontológicos, gnosiológicos, filosóficos, epistemológicos e metodológicos vamos formar a classe trabalhadora nos Institutos Federais?

Para responder e propor uma tese superadora no trato com o conhecimento sobre a cultura corporal no currículo do Instituto Federal recorreremos às contribuições da Teoria Histórico-cultural, da Pedagogia Histórico-crítica, da Pedagogia Socialista e da Abordagem Crítico-superadora do Ensino da Educação Física.

Buscamos esta fundamentação ontológica, gnosiológica, filosófica, epistemológica e teórica-metodológica para o ensino da Educação Física, pelas indicações advindas de pesquisas, de teses, dissertações, mas, principalmente, levando em consideração a indicação de projeto histórico postulado em tais formulações que dizem respeito à superação do modo do capital produzir e reproduzir a vida humana.

Ao sistematizarmos tais proposições teóricas – teoria Histórico-cultural, teoria pedagógica Histórico-crítica e abordagem Crítico-superadora do ensino da Educação Física - e ao confrontarmos os resultados da análise da proposta curricular em implementação no Instituto Federal, identificamos contradições que reproduzem no currículo escolar o que está posto no mais geral: negação de conhecimentos, visões fragmentadas da realidade concreta e abordagens a-científicas, a-históricas e acríticas da cultura corporal, principalmente considerando que a formação é de trabalhadores que atuarão em relações capitalistas de produção e reprodução das condições de vida.

Para além da constatação, a presente tese traz argumentos teóricos sobre uma proposição do trato com o conhecimento da cultura corporal no currículo escolar que leva em consideração um projeto de formação integrada, omnilateral, politécnica, conforme indicações decorrentes da experiência socialista no leste europeu, e a perspectiva teleológica do projeto histórico superador do modo do capital produzir e reproduzir as condições de existência humana.

O ineditismo da tese reside nesta proposta teórica que defende uma perspectiva curricular que exija fundamentos ontológicos, gnosiológicos, filosóficos, epistemológicos e teórico-metodológicos e, conseqüentemente, uma proposta programática de caráter político.

Se a imagem subjetiva da realidade objetiva se projetar difusa, incoerente e inconsistente no consciente do/a professor/a; se não tivermos o pleno domínio do objeto do conhecimento científico e seus respectivos conteúdos e melhores formas de seu ensino – ou seja, os nexos e determinações que se articulam na tríade *forma-conteúdo-destinatário* – tanto não poderemos “[...] criar uma geração de produtores multilateralmente educados” (Engels, 1979), como poderemos estar gerando ações que produzam mutiladas mentes deseducadas.

Nesse sentido, um projeto contra-hegemônico de Educação no período de transição, que busque organizar uma outra escola dentro do marco referencial do Capitalismo objetivando sua superação, deve estar pautado em concepções claras de projeto histórico, de homem, de educação, de trato com conhecimento, senão a objetivação da “*formação integral do estudante*” e “*o desenvolvimento profissional do cidadão*”; do “*respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional*”; do “*trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura*”; da “*interdisciplinaridade [...] visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular*”; da “*articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social*”, atenta aos “[...] arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo” – só para citar alguns trechos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – não passará de discurso para iludir o povo⁷⁰.

Partindo da concepção de escola politécnica defendida nesse trabalho, considerando o Ensino Médio integrado a Educação Profissional, como o trato com o conhecimento da cultura corporal, tematizado pedagogicamente no componente curricular Educação Física,

⁷⁰ Uma referência ao texto “Como iludir o povo com os slogans de liberdade e igualdade” (Lenin, 1980).

pode criar as condições didático-pedagógicas para o desenvolvimento de uma atitude científica dos estudantes face o mundo do trabalho, a partir do acesso às formas mais desenvolvidas de atividades sociais acumuladas historicamente no âmbito da Cultura Corporal?

Como vimos, no segundo capítulo, à luz dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, a educação tem a ver com a promoção do humano no homem, no sentido de produzir em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente pelo mundo dos homens; por isso, faz-se necessário ser um profundo conhecedor do homem, como este se desenvolve, bem como dos conteúdos da cultura humana produzidos ao longo da história e suas melhores formas de objetivação-apropriação. Ou seja, a formação humana diz respeito à relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a organização da sua própria vida como ser social, e da sociedade, como resultado destas relações. E a qualidade deste processo, depende da natureza dos conteúdos a serem ensinados e das formas pelas quais são transmitidos.

Faz-se necessária, a compreensão do estudo do ser (ontologia) e da sua natureza social, que a partir do trabalho – atividade vital humana – se desenvolve e transforma a natureza [de forma consciente e à luz de determinados motivos] criando o mundo da cultura socialmente produzida e historicamente acumulada – no qual se inclui a Cultura Corporal – o qual precisa ser transmitido, de forma intencional e sistematizada, via trabalho educativo na educação escolar, às futuras gerações a fim de que estas se humanizem (LEONTIEV, 2004).

Deve-se considerar que o desenvolvimento do psiquismo se dá através de um processo funcional mediado por atividades dominantes (atividade-guia ou atividade principal), cujo conteúdo, ao longo de cada estágio de desenvolvimento, desempenha a função central na forma de relacionamento da criança/do jovem com a realidade e, concomitantemente, conduz às mudanças mais significativas nos processos psíquicos e nas particularidades de sua personalidade. Onde, no período da Adolescência, que corresponde ao Ensino Médio, tal atividade dominante é a Atividade Profissional/Estudo (MARTINS, 2013).

Considerando o desenvolvimento “normal” destes processos, a atividade intelectual do indivíduo, mediada pelo desenvolvimento da consciência, do pensamento teórico, de sua personalidade e de sua concepção de mundo, deve ser potencializada no sentido da superação da contradição homem – trabalho, tomando como referência o politecnismo ou educação tecnológica, como asseverou Marx (DUARTE, 2016; SAVIANI, 2007).

Levando em conta que a escola politécnica do período de transição deve possibilitar, desde tenra idade, a concretização de seus *traços distintivos*; a saber: a ligação entre a

participação direta dos estudantes no trabalho produtivo socialmente útil – o conhecimento, na teoria e na prática, dos princípios científicos gerais de todos os processos de produção [como diz Marx, “o ensino tecnológico, tanto teórico como prático”], *com a educação física e o desenvolvimento intelectual*; somada à leitura crítica da realidade [atualidade] e à *auto-organização* dos estudantes (PISTRAK, 2015), temos convicção de que a Educação Politécnica tanto é necessária, quanto possível de ser desenvolvida, já no marco do capital; e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, na forma de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, constitui-se como “*campi*” fértil para esta possibilidade.

No entanto, faz-se necessário que seus currículos e seus/suas professores/as, para além do exposto acima, levem em consideração, de forma articulada, para a organização do trato com o conhecimento, os cinco *momentos* propostos pela Pedagogia Histórico-Crítica – como discutido no capítulo 3 da presente tese: a) *prática social como ponto de partida*; b) *problematização*; c) *instrumentalização*; d) *catarse*; e) *prática social como ponto de chegada*. E os seguintes *princípios curriculares*: a) **princípios para a seleção dos conteúdos de ensino**: *objetividade e enfoque científico do conhecimento; contemporaneidade do conhecimento; relevância social do conteúdo; e adequação às possibilidades cognoscitivas do estudante*; b) **princípios metodológicos para o trato com o conhecimento**: a) *da síntese à síntese ou da aparência à essência*; b) *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*; c) *provisoriedade e historicidade dos conhecimentos*; e *ampliação da complexidade do conhecimento*.

A transmissão dos conteúdos de ensino é a essência da conexão interna, fonte de todos os enlaces particulares de todas as partes constitutivas do método pedagógico em questão. É o ato de transmissão que se configura como unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (*instrumentalização*), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (*problematização*) existentes no conjunto das relações sociais humanas (*prática social como ponto de partida e de chegada*), problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e forma de ser dos indivíduos (*catarse*). (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.143)

A função social da escola é garantir, indistintamente, a apropriação das formas mais elaboradas do conhecimento científico, artístico e filosófico; é desenvolver funções psíquicas superiores, elevando o pensamento teórico dos estudantes – da síntese à síntese; é possibilitar a reflexão pedagógica sobre o patrimônio historicamente acumulado do acervo de

atividades da Cultura Corporal [que precisa ser defendida no âmbito do IF Baiano, como objeto de estudo da Educação Física] – Jogo, Dança, Ginástica, Luta, Esporte, Treinos Corporais, dentre outras – a fim de identificar, interpretar, compreender e explicar suas manifestações, seus sentidos e significados, bem como possibilitar a vivência de seus fundamentos.

Ainda no que tange à Educação Física, se faz necessário a continuidade da luta por: a) ampliação do tempo pedagógico: o mínimo de 2 horas/aula semanais, nas três séries do Ensino Médio; b) qualificação dos espaços pedagógicos para o trato com o conhecimento das atividades da Cultura Corporal– salas de dança, luta, ginástica; piscina; quadra poliesportiva coberta; caixa/quadra de areia; pista/campo de atletismo, etc.; c) aquisição de materiais didático-pedagógicos em qualidade e quantidade satisfatória; d) garantia de Turmas de Esporte – em diálogo com as *Atividades Curriculares da Cultura Corporal* propostas na Minuta supracitada – em horário distinto ao das aulas para ampliação do treinamento técnico e tático de modalidades esportivas específicas.

É preciso compreender também, que no quarto ciclo de escolarização proposto pela abordagem de ensino Crítico-Superadora – correspondente ao Ensino Médio – deve-se garantir *o aprofundamento da sistematização do conhecimento*, pois é “[...] nesse ciclo que o aluno lida com a regularidade científica, podendo a partir dele, adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.35).

No entanto, convém lembrar que estes processos de desenvolvimento não se dão de forma estanque, linear, nem apartada das mediações do desenvolvimento histórico-social. Como afirma Martins (2013), ao analisar o desenvolvimento do psiquismo humano em sua dimensão interfuncional,

[...] considerando que o desenvolvimento do psiquismo é condicionado pelas apropriações culturais, sob condições históricas nas quais elas não são disponibilizadas equitativamente entre os indivíduos, o estudo do desenvolvimento psíquico deve reconhecer a propriedade da análise das condições objetivas nas quais ele ocorre, no que se inclui a própria condição escolar. (MARTINS, 2013, p.3)

Por isso a *prática social inicial como ponto de partida*, se faz necessária. Vide que não é exceção, encontrarmos no período da adolescência, no Ensino Médio, jovens cujas formações estão assentadas em etapas anteriores de desenvolvimento; ou seja, neoformações como o *autocontrole da conduta*, a *atenção voluntária*, o *pensamento por conceitos*, ainda

não se efetivaram. Por isso afirmamos que é o conteúdo da atividade que determina as etapas/os estágios, e não o contrário. Isso é percebido também com muita frequência nas aulas de Educação Física, quando se constata, no Ensino Médio, que têm jovens que estão tendo ali o seu primeiro contato com algumas atividades da Cultura Corporal; ou seja, ainda estão na fase sincrética de identificação dos dados da realidade, que caracteriza o primeiro ciclo de escolarização (Creche-Pré-escola).

Destarte, não podemos perder de vista a necessidade de superação do capitalismo. Pois, a cada dia, seja pelas medidas que os governos submissos à sua lógica vêm implementando, como as contrarreformas já citadas e retirada de direitos, a privatização e entrega do patrimônio nacional ao imperialismo, seja pela destruição das forças produtivas através dos inúmeros conflitos armados ao redor do planeta, a palavra de ordem “Socialismo ou Barbárie”, entoada por Rosa Luxemburgo – brutalmente assassinada, há exatos 100 anos, por grupos paramilitares contrários às ideias comunistas – torna-se cada mais mediata e imediata.

Por outro lado, neste cenário, tal como afirma Saviani (2016),

Tem-se constatado, entretanto, que as resistências às iniciativas de política educacional, por parte do movimento crítico e progressista, têm se revestido de um caráter passivo. Quando se anuncia uma medida de política educacional, tendem a surgir vozes discordantes que expressam suas críticas, formulam objeções, alertam para os riscos e apontam as consequências negativas que poderão advir, caso a medida proposta venha a ser efetivada. São, em geral, manifestações individuais que, embora em quantidade significativa e representativa de preocupações e anseios generalizados entre os profissionais que militam no campo educacional, acabam não ultrapassando o âmbito do exercício do direito de discordar. (...) Nesse novo contexto, a resistência passiva terminava por resultar inútil. Daí a necessidade de se passar à resistência ativa. Esta implica pelo menos duas condições: a primeira se refere à forma, isto é, a exigência de que a resistência se manifeste não apenas individualmente, mas através de organizações coletivas [como os partidos políticos, os sindicatos, os movimentos de luta social], galvanizando fortemente os que foram atingidos, de algum modo, pelas medidas anunciadas; a segunda diz respeito ao conteúdo, envolvendo, portanto, a formulação de alternativa às medidas propostas, sem o que seria difícil conseguir a mobilização. (SAVIANI, 2016, p.303, inserção nossa)

A presente tese coloca-se na linha da **resistência ativa** proposta por Saviani (2016) e coaduna-se, neste sentido, com os pontos que Freitas (2018) menciona em seu livro “A Reforma empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias”, como ajuda para organizar a resistência às políticas da reforma empresarial da Educação.

Constam dos vinte itens: defender a exclusão da educação da Lei de Responsabilidade Fiscal; apoiar dispositivos constitucionais que garantam investimento na educação, bem como dispositivos do Plano Nacional de Educação; fortalecer a educação pública, de gestão pública contra a parceria público privada; condenar e combater tratados internacionais que visam regular ações nacionais no campo dos serviços educacionais; valorizar a gestão democrática da educação, o que inclui a constituição de Conselhos municipais que funcionem com eleições; eliminar testes censitários de avaliação de larga escala na educação, que levem ao ranqueamento de instituições ou a consequências associadas à meritocracia para professores e estudantes; diminuir número de alunos por professor em sala de aula; unificar trajetória de estudantes em trilhas de alto desempenho independente da origem social; não antecipar na Educação Infantil a Educação Fundamental, desrespeitando o desenvolvimento das crianças; defender a escola como espaço de diversidade de ideias, não sujeito a mordanças impostas por leis; defender políticas progressistas na educação; democratizar relações internas entre professores, estudantes e a gestão escolar; opor-se aos processos de padronização da educação, associados às avaliações de larga escala censitária, que conduzem à eliminação de experiências inovadoras e destroem especificidades de culturas locais; lutar pela revogação da Lei da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) atual, substituindo-a por outra, que seja uma referência para os Estados, construída com os educadores e com os pais; lutar contra a desprofissionalização do magistério; opor-se ao fechamento de escolas públicas nas comunidades urbanas e no campo; opor-se ao uso de medicação destinada a tratar supostos “transtornos” de atenção e correlatos, em crianças e jovens; regulamentar as condições e o número de horas que os estudantes podem ser envolvidos em plataformas digitais de aprendizagem nas escolas. (FREITAS, 2018, p. 139-144).

Por esse caminho, passa a defesa da escola pública, gratuita, laica, unitária, socialmente referenciada. A defesa da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico e seus Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a defesa do trabalho socialmente útil como princípio educativo, da educação integral, omnilateral e politécnica como fundamentos da escola do período de transição; a defesa do serviço público e da carreira dos trabalhadores e trabalhadoras da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT); a luta contra a Emenda Constitucional 95, contra a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Curricular Comum, o Programa Escola Sem Partido, a Reforma Trabalhista e Reforma da Previdência que, todas elas, em conjunto, atacam direitos da classe trabalhadora e não atendem às reais necessidades das novas e futuras gerações.

De acordo com Mello (2014),

A tarefa pedagógica dos professores que se acham no campo da crítica radicalmente superadora da ordem social estabelecida, como a de qualquer outro revolucionário, não pode se limitar ao seu ambiente de trabalho. Essa tarefa também pode e deve ser mediada ali, mas como ser social consciente dos objetivos que pretende atingir, cabe ao revolucionário estabelecer as mediações onde quer que as possibilidades se apresentem. No caso específico dos professores de Educação Física, espaços como [escolas], academias, centros esportivos, clubes ou qualquer outro campo de atuação não podem ser negligenciados. Mas não se pode esquecer que o campo privilegiado para a ação revolucionária são os partidos e sindicatos existentes no campo revolucionário, bem como os movimentos sociais e organizações sociopolíticas pautadas por esse objetivo (MELLO, 2014, p.192).

Cabe-nos, porém, reconhecer as tarefas revolucionárias para o próximo período; as possibilidades de estarmos alinhados com as aspirações mediatas, imediatas e históricas da classe trabalhadora e inscrevermos em um *Programa de Transição*, as reivindicações das amplas massas, para além da Educação Escolar, como o direito ao Trabalho (não alienado), à Saúde, à Moradia, ao Transporte, ao Lazer, à Terra...

Conforme sinalizamos em Lordelo & Taffarel (2009), como métodos e meios, recorreremos à tradição histórica da classe trabalhadora, em suas lutas revolucionárias (Trotsky, 1995, p. 73) para reconhecer indicações, entre as quais destacamos:

- a) Manter-se inteiramente no terreno do marxismo, única possibilidade de entendermos o que existe, descobrir causas de derrotas e preparar conscientemente a vitória;
- b) Utilizar meios e métodos que elevem a consciência de classe, sua confiança em suas próprias forças, sua disposição e abnegação à luta;
- c) Abominar os métodos que inspiram medo e docilidade, sufocam o espírito de protesto e revolta e substituem as aspirações das massas, pela vontade de chefes e dirigentes, substituam a persuasão pela pressão, a análise da realidade pela demagogia e a falsificação;
- d) Olhar a realidade de frente com radicalidade, profundidade e totalidade;
- e) Não procurar a linha de menor resistência;
- f) Chamar as coisas pelo seu nome;
- g) Dizer a verdade, por mais amarga que seja;
- h) Não temer obstáculos;
- i) Ser rigoroso nas pequenas como nas grandes coisas;
- j) Ousar quando chegar a hora da ação;
- k) Construir organismos de caráter revolucionário, dispostos a se converterem em estruturas democráticas de poder, para sustentar a base popular das reivindicações das massas;
- l) apoiar-se na dialética da luta de classes e não sobre a psicologia dos falidos e amedrontados;
- m) Realizar plenárias e assembleias populares, democráticas, amplas e abertas para levantar reivindicações, por locais de trabalho, bairros, vilas, cidades, estados, país. (LORDELO; TAFFAREL, 2009)

Por isso, seguimos ombro a ombro, “sem soltar a mão de ninguém”, objetivando a efetiva emancipação dos seres humanos e a construção de um outro projeto histórico, vide que o atual, esgotou suas possibilidades de organização da vida; e o pior, tem gerado cada vez mais mortes.

Por fim, nos cabe indicar que a presente tese traz novas questões, novos problemas, que constituem a problemática sobre o trato com o conhecimento no currículo escolar de formação da classe trabalhadora, em especial nos Institutos Federais. São questões que terão que ser respondidas em meio a uma avassaladora investida, a nível mundial, do imperialismo que impõe ao mundo os ajustes estruturais como resposta à crise permanente do degenerado modo capitalista de produzir e reproduzir as condições da existência humana. Medidas estas que, inclusive, colocam em risco a própria existência dos Institutos Federais.

Como bem ressaltou Trotski (2014, p. 91), logo no início do Programa de Transição, “as forças produtivas da humanidade deixaram de crescer... a própria burguesia não encontra saída”. É a própria classe trabalhadora que, ao colocar o problema, encontrará também a resposta. Haveremos, sim, de encontrar saídas emancipatórias. Esta tese sinaliza neste sentido. Contraditoriamente, no seio da velha, degenerada sociedade, estão sendo forjadas as condições para a sua superação.

Finalizamos ressaltando, segundo Marx (1983, p. 25), “que a humanidade só levanta problemas que é capaz de resolver e que o próprio problema só surge quando as condições materiais para o resolver já existiam, ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer”.

Avante, pois a luta é pra vencer!

REFERÊNCIAS

ALVES; Melina. **Formação de professores e crise estrutural do capital**: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

ARCE, Alessandra. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In. ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. – São Paulo: Xamã, 2006. p. 99-115.

ARCE, Alessandra/ MARTINS, Lígia Márcia. (org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** – em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

ARCE, Alessandra/ MARTINS, Lígia Márcia. (org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** – em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

AZEVEDO, H.H.O., SCHNETZLER, R.P. O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2005. Disponível em: www.anped.org.br/28/textos/gt07. Acesso em dezembro de 2005. In. PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. Dissertação de Mestrado / Programa de Pós- graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. – Araraquara, SP: 2006.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum** – educação é a base (Ensino Médio). Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB/CNE, 2018b.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum** – educação é a base. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB/CNE, 2018a.

BRASIL. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. BNCC, versão 3 – Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, 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. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. DOU, Brasília, DF, 23 de setembro de 2006. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2009.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf acesso em: 23/08/2018.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 1.258-a, de 1988** (do sr. Octávio Elísio), in Diário do Congresso Nacional, Suplemento ao n. 175, de 25/01/1991, 282 pp.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 11.279/2019.** Altera as Leis nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008; nº 12.706, de 8 de agosto de 2012, e nº 11.740, de 16 de julho de 2008; cria Institutos Federais de Educação, a Universidade Federal do Médio e Baixo Amazonas e a Universidade Federal do Médio e Alto Solimões, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190325> Acesso em 10 de janeiro de 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 6/2012.** Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. MEC/CNE/CEB, Brasília, 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental. 3v.: il. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética.** São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.) – **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** – São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

COGGIOLA, O.; KATZ, C. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1996.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Metodologia do ensino de educação física.** 2.ed. 1. reimp. São Paulo: Cortez, 2012.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de lo estudio de los escolares. In: ASBAHR, Flávia da Silva F. Idade Escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: ABRANTES, A.; FACCI, M. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2016.

DOS SANTOS; José Ronaldo Silva. **O acesso à educação profissional de nível médio no campo e os desafios da formação integrada a partir do PROEJA**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Mestrado Acadêmico em Ensino. Vitória da Conquista, 2018.

DUARTE, N.; MARTINS, L. M. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, O. M. R.; LOPES, Z. A. (org.). **Educação e cultura: lições históricas do universo pantaneiro**. Campo Grande: UFSM, 2013. p. 49-74.

DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, v. 21, n. 2, p. 279-301, 2003.

_____. **Sobre o Construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. – 2 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina G. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. – Campinas, SP. – Autores Associados, 2011. p. 7-21.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Luta de classes, educação, revolução. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. p. 149-181.

_____. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Edição Comemorativa. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

_____. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2150>

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

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana C. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L; ABRANTES, A.; FACCI, M. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2016.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. & SHUARE, M. (Org.) **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**: antología. Moscú, Editorial Progreso, p. 104-124.

_____. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ENGELS, F. **Anti-Düring**: filosofia, economia política, socialismo. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R (Org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 27-44.

ENGUIITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática**: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2011.

_____. **A reforma empresarial da Educação**: Nova Direita, velhas ideias. São Paulo: Expressao Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.) – **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. – São Paulo: Cortez, 2005

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” Partido** – esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. – 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu: UNIOESTE, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.) – **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. – São Paulo: Cortez, 2005, p.57-82.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. – 1.ed. – Campinas, SP : Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. – Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

IF BAIANO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio**. – Valença, 2016b.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.** – Valença, 2016a.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – identidade e gestão para a construção da excelência (2015-2019). Salvador, 2014.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista.** 1.ed. – São Paulo : Expressão Popular, 2017.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional:** as políticas do estado neoliberal. – São Paulo: Cortez, 1997.

LÊNIN, V. I. **Como iludir o povo:** com os slogans de liberdade e igualdade. – São Paulo: Ed. Global, 1985.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2.ed. – São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, LEV S.; LURIA, ALEXANDER R.; LEONTIEV, ALEX N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006.

LESSA, S. **Para compreender a Ontologia de Lukács.** – 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à Filosofia de Marx.** 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LOMBARDI, Claudinei.; SAVANI, Dermeval. (Orgs.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. – 2.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

LORDELO, Petry R.; TAFFAREL, Celi Zulke Taffarel. Em tempos de transição: desafios para a construção do programa de transição democrático, com base nas reivindicações populares para Educação e Educação Física & Esporte. – **Rascunho digital** – FACED/UFBA, 2009. Disponível em <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>

LUNATCHARSKI, Anatoli. **A educação na Rússia revolucionária.** Vol. II, Ano II, n.11 – São Paulo: Edições Causa Operária, 2002.

MANARCORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna.** 2. ed – Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2010.

MÁRKUS, G. **Marxismo e Antropologia:** o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. – São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. **Teoria do Conhecimento no Jovem Marx.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARSIGLIA, Ana Carolina G. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos.** – Campinas, SP. – Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental** / Ana Carolina Galvão Marsiglia. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L; ABRANTES, A.; FACCI, M. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à lua da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, Campinas – SP, Autores Associados, 2013.

_____. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: In: MARTINS, L; ABRANTES, A.; FACCI, M. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2016. p.13-34.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**; tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. – [4. Reimpr.]. – São Paulo : Boitempo, 2010.

_____. **O capital**: crítica da economia política: Livro 1 : o processo de produção do capital. – São Paulo : Boitempo, 2013.

_____. **Contribuição a crítica da economia política**. São Paulo. Martins Fontes, 1983.

MATOS; José Arlen Beltrão de. **Novo Ensino Médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização da educação básica e a necessidade da construção da resistência ativa e de alternativa pedagógica crítica. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, Bahia. 2019.

MELLO, Rosângela. **A necessidade da Educação Física na escola**: os impasses atuais. – São Paulo: Intituto Lukács, 2014.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque. **O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo**: contribuições da teoria da atividade. – Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. – Salvador, BA, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**; tradução de Isa Tavares. – São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A teoria da alienação em Marx**; tradução Isa Tavares. – São Paulo: Boitempo, 2006.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da educação física**: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. – Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo. – São Paulo, 2014.

PACHECO, Eliezer M. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** – Natal: IFRN, 2010.

PASQUALINI, Juliana C. 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 G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin.** – Dissertação de Mestrado / Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. – Araraquara, SP: 2006.

PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Educação democrática** – antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2018.

PERSEU ABRAMO. Uma escola do tamanho do Brasil: Programa de governo 2002 – Coligação Lula Presidente - Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo - Partido dos Trabalhadores. –Fundação Perseu Abramo, 2002. Disponível em <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhodoBrasil.pdf>

PISTRAK, M. **A comuna escolar.** – 1.ed. São Paulo : Expressão Popular, 2009.

_____. **Ensaio sobre a escola politécnica.** – 1.ed. – São Paulo : Expressão Popular, 2015.

_____. **Fundamentos da escola do trabalho.** 1.ed. São Paulo : Expressão Popular, 2000.

PRESTES, Zóia. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.) – **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** – São Paulo: Cortez, 2005 p. 106-127.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação do discurso construtivista.** – Capinas, SP : Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** – Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168

_____. Educação: **Do Senso Comum à Consciência Filosófica.** 14ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. “O choque teórico da politécnia. Trabalho, educação e saúde”, **Revista da EPSJV/FIOCRUZ.** Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, n.1, pp. 131-52, 2003.

_____. **A nova lei da educação.** LDB, limite, trajetória e perspectivas. 8ª ed., São Paulo: Autores Associados, 2003. (1ª ed. 1997).

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** - Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. p.152-180.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** – 3.ed. ver. 1 reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** p.59-85.

_____. A crise política atual: uma grande farsa. **Saviani – “é golpe sim”.** **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, publicado em 02 de abril, 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/04/02/saviani-e-golpe-sim/>. Acesso em: 22 de abril de 2016.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. p. 13-35.

SEGUNDO, Mário San; MARTINS, André Rosa. Os ataques aos Institutos Federais: a restauração neoliberal radical no governo Temer ANDES-SN. **Universidade e Sociedade.** Ano XXVIII – N. 61 – Janeiro de 2018.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo** (artigos e conferências). 1.ed. – São Paulo : Expressão Popular, 2013.

TAFFAREL, Celi Zulke. **A formação do profissional de Educação Física: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física.** – Tese de Doutorado/ Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1993.

_____. Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia de Ensino Crítico-Superadora da Educação Física: nexos e determinações. – **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v27i1.3962>

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L.; ESCOBAR, M. O. (orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo.** Salvador, 2010. (no prelo).

TAFFAREL, Celi Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. A Cultura Corporal e os dualismos necessários para a ordem do capital. **Rascunho digital** – FACED/UFBA, [2006]. Disponível em <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>

TEIXEIRA, David Romão. **Educação Física na Pré-escola: contribuições da abordagem crítico-superadora.** – Tese (Doutorado) / Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. – Salvador, BA: 2018.

TROTSKY, L. **O Programa de Transição para a revolução socialista.** – Programa de Transição. São Paulo: Secretaria de Formação Política do OT, 1995.

TROTSKI, Leon. O programa da Transição. In: MARX, K.; ENGELS, F.; LÊNIN, I. TROTSKI, L. P **Programa da revolução.** Brasília. Nova Palavra, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas,** Tomo II, Madrid, Machado Grupo de Distribución 2014.

_____. **Obras Escogidas,** Tomo I, Madrid, Machado Grupo de Distribución, 2013.

_____. **Obras Escogidas,** Tomo III, Madrid, Machado Grupo de Distribución, 2012.