



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

WILLIAM JOSÉ LORDELO SILVA

**CRÍTICA A CONCEPÇÃO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NAS
PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA:
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Salvador
2019

WILLIAM JOSÉ LORDELO SILVA

**CRÍTICA A CONCEPÇÃO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NAS
PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA:
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel

Salvador
2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, William José Lordelo.

Crítica a concepção de ensino/aprendizagem nas proposições pedagógicas da educação física [recurso eletrônico] : contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica / William José Lordelo Silva. - Dados eletrônicos. - 2019.

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

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

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Abordagem crítico-superadora. 2. Desenvolvimento humano. 3. Ensino-Aprendizagem. 4. Educação escolar. 5. Educação física. 6. Psicologia histórico-cultural. 7. Pedagogia histórico-crítica. 8. Cultura corporal. I. Taffarel, Celi Nelza Zülke. II. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.115 - 23. ed.

WILLIAM JOSÉ LORDELO SILVA

**CRÍTICA A CONCEPÇÃO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NAS
PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA:
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, aprovado em 27 de abril de 2019.

Banca examinadora

Celi Nelza Zülke Taffarel – Orientadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
Universidade Federal da Bahia

Cláudio de Lira Santos Júnior _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Tiago Nicola Lavoura _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais
Universidade Estadual de Santa Cruz

Flávio Dantas Albuquerque Melo _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Welington Araújo Silva _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Estadual de Feira de Santana

Marize Souza Carvalho _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

A

Maria de Lourdes (minha mãe).

José Ferreira (meu pai).

Meus professores, em especial a Celi Taffarel e a Micheli Escobar.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por tanta dedicação, atenção, carinho e amor dispensados durante toda a minha vida, em especial nos últimos quatro anos - período dos estudos do doutorado, fazendo o que fosse possível/necessário para que concluísse meus estudos tão importante para meu desenvolvimento humano e para a defesa da educação pública.

À Simone, companheira imprescindível, por me possibilitar as condições necessárias para conseguir tocar as tarefas políticas, de trabalho e estudo. Mulher fantástica e singular com quem compartilho a complexa tarefa de planejar e organizar a formação do nosso pequeno Luan, uma das nossas contribuições para a humanidade.

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

Aos camaradas da OT por me fazerem compreender a necessidade imperiosa de construir a organização política e independente dos trabalhadores que ajude os trabalhadores a ultrapassar os graves problemas econômicos que afligem a humanidade levando até o fim a superação da propriedade privada e a construção da sociedade onde seja cada um segundo as suas capacidades e cada um segundo as suas necessidades.

À UFBA, funcionários e professores pela contribuição na minha formação durante os cursos de especialização, mestrado e doutorado.

Aos companheiros e companheiras do grupo Lepel, ponto de apoio nas lutas travadas em defesa de uma Educação Física (Educação) que seja comprometida com os interesses imediatos, mediatos e históricos da classe trabalhadora, ou seja, uma educação articulada com os princípios da revolução e que defende o projeto histórico socialista. Bem como, por possibilitarem o acesso a ferramenta teórica – o marxismo – que é a referência teórica que fundamenta esse trabalho.

Aos estudantes da escola básica - Centro Territorial de Educação Profissional Recôncavo II Alberto Torres e do Colégio Estadual Dr. Luciano Passos – pela solidariedade e compreensão nas minhas ausências, pelas experiências (vivências) desenvolvidas acerca do trato com o conhecimento da Educação Física.

Aos colegas de trabalho da educação básica e do ensino superior pela solidariedade, atenção, carinho e companheirismo durante os quatro anos de estudos do doutorado realizados sem liberação das atividades de trabalho.

Aos membros da banca, Cláudio, Flávio, Tiago, Welington e Marise pelas significativas contribuições ao trabalho e a minha formação enquanto pesquisador – vocês, cada um, em um determinado período da minha formação, garantiram as mediações necessárias para que conseguisse concretizar o processo de apropriação das objetivações humanas necessárias a minha humanização - nesses doze anos de UFBA, nos estudos da especialização, mestrado e doutorado.

À minha orientadora Celi, por ter aceitado o desafio da orientação, e pelas lições de amor profundo ao gênero humano que me foi possível extrair desses anos de convívio, frutífero,

possibilitados pela universidade pública. Ser humano fantástico que nunca nos deixa esquecer que essas manifestações do gênero humano “ainda” são patrimônio de uma minoria e que nossa tarefa enquanto militantes culturais é lutar pela socialização desses conhecimentos para todos indivíduos, para que possam se desenvolver como seres humanos plenos. Foi uma honra ter sido orientado por você minha camarada.

[...] 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 a nossa percepção imediata.

Dermeval Saviani (2011, p. 201).

SILVA, William Jose Lordelo. **Crítica a concepção de ensino/aprendizagem nas proposições pedagógicas da Educação Física: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 193 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

O estudo se **insere** nas investigações científicas que tratam do ensino e aprendizagem nas proposições pedagógicas da Educação Física, a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. O **objeto** é a concepção de ensino e aprendizagem que fundamentam as proposições pedagógicas da Educação Física considerando o que temos de acumulado nas formulações científicas sobre a tríade conteúdo-forma-destinatário que é fundamentada no materialismo histórico dialético, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica. A **problemática** diz respeito a negação do conteúdo científico sobre a cultura corporal nas aulas de Educação Física e ao fato das elaborações pedagógicas da área desconsiderarem a dinâmica (contraditória e não antagônica) das relações entre a lógica dos processos de ensino e aprendizagem, o que implica nessas proposições não adentrarem radicalmente no cerne da educação escolar, o que em última instância é um entrave que compromete o desenvolvimento da reflexão pedagógica e de uma atitude científica dos estudantes frente a realidade objetiva. A **pergunta síntese** da tese é: a partir da crítica às proposições pedagógicas da Educação Física, especificamente a concepção de ensino e aprendizagem, que se articulam a concepção hegemônica da educação (as pedagogias do aprender a aprender), que nega o trato com os conhecimentos mais desenvolvidos no currículo escolar, quais as contribuições da psicologia histórico-cultural e, da pedagogia histórico-crítica, para a ampliação e aprofundamento da concepção de ensino e aprendizagem na proposição crítico-superadora da Educação Física? O **objetivo geral** consiste em apresentar uma nova síntese sobre ensino-aprendizagem no trato com o conhecimento da cultura corporal, a partir da crítica as proposições na Educação Física e das contribuições da psicologia histórico-cultural, bem como da teoria pedagógica histórico-crítica. Os **objetivos específicos** dizem respeito a criticar as concepções de Educação Física sistematizadas e não sistematizadas ressaltando a categoria ensino-aprendizagem; (b) sistematizar as contribuições da psicologia histórico-cultural que explicam o ensino-aprendizagem e da teoria pedagógica histórico-crítica sobre ensino-aprendizagem; (c) apresentar uma síntese das possibilidades de desenvolvimento da proposição crítico-superadora da Educação Física, a partir da ampliação e aprofundamento da concepção de ensino-aprendizagem da cultura corporal no currículo escolar. O **caminho metodológico** implicou em retomar e aprofundar a análise crítica, nas referências bibliográficas, sobre as concepções de homem, sociedade, educação, escola, trabalho educativo, currículo e Educação Física que fundamentam as proposições pedagógicas, avançando na identificação sobre a dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem, buscando as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica sobre o processo de transmissão-assimilação do conhecimento. Como **resultado** da investigação sobre as proposições, acrescentamos a identificação da contradição a respeito da dinâmica do processo ensino aprendizagem, no que diz respeito às articulações internas sobre o que é ensinar, como ensinar, quando ensinar e para quem ensinar. Frente aos resultados, **discutimos cientificamente** as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, a respeito da dinâmica do processo ensino-aprendizagem na organização do trabalho pedagógico, que possibilite o máximo desenvolvimento humano. Como **sínteses conclusivas**, destacamos: (a) a necessária

crítica as concepções de Educação Física considerando teorias sobre ensino-aprendizagem e suas contradições, no que diz respeito ao trato com o conhecimento no currículo escolar; (b) a identificação dos limites das proposições no que diz respeito a articulação interna entre o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, evidenciando as limitações da lógica de organização da dinâmica entre os processos de ensino-aprendizagem; (c) as explicações dos limites decorrentes de opções teóricas baseadas no idealismo filosófico e na concepção de ensino-aprendizagem do movimento humano pelo movimento humano, o que se expressa em uma posição negativa em relação ao processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos escolares, ou seja, na negação do ensino-aprendizagem dos conhecimentos da cultura corporal no currículo escolar; (d) a teoria da Educação Física, no que diz respeito a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, avança quando incorpora elementos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica a respeito do processo ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Abordagem crítico-superadora; Desenvolvimento humano; Ensino-aprendizagem; Educação escolar; Educação física; Psicologia histórico-cultural; Pedagogia histórico-crítica; Cultura corporal.

SILVA, William Jose Lordelo. **Criticism of the conception of teaching/learning in the pedagogical propositions of Physical Education: contributions of historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy.** 193 f. 2019. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRACT

The study is part of the scientific investigations that deals with teaching and learning in the pedagogical propositions of Physical Education, based on the contributions of historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy. The object is the conception of teaching and learning that underlie the pedagogical propositions of Physical Education considering what we have accumulated in scientific formulations about the content-form-recipient triad that is based on dialectical historical materialism, historical-cultural psychology, and historical-critical pedagogy. The issue concerns the denial of scientific content about body culture in Physical Education classes and the fact that pedagogical elaborations in the area disregard the dynamics (non-contradictory and antagonistic) of the relationships between the logic of the teaching and learning processes, which implies in these propositions do not radically penetrate into the core of school education, which ultimately is an obstacle that compromises the development of pedagogical reflection and a scientific attitude of students in the face of objective reality. The synthesis question of the thesis is: based on the criticism of the pedagogical propositions of Physical Education, specifically the conception of teaching and learning, which are articulated with the hegemonic conception of education (the pedagogies of learning to learn) that denies dealing with the most developed in the school curriculum, what are the contributions of historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy to the expansion and deepening of the teaching and learning concept in the critical-overcoming proposition of Physical Education? The general objective is to present a new synthesis on teaching-learning in dealing with the knowledge of body culture, based on the criticism of the propositions in Physical Education, and on the contributions of historical-cultural psychology, and of the historical-critical pedagogical theory. The specific objectives they are: (a) the critique of systematized and non-systematized concepts of Physical Education, emphasizing the teaching-learning category; (b) systematize the contributions of historical-cultural psychology that explain teaching-learning and historical-critical pedagogical theory on teaching-learning; (c) present a synthesis of the possibilities for developing the critical-overcoming proposition of physical education, based on the broadening and deepening of the teaching-learning concept of body culture in the school curriculum. The methodological path involved resuming and deepening the critical analysis, in the bibliographical references on the conceptions of men, society, education, school, educational work, curriculum, and Physical Education that underlie the pedagogical propositions, advancing in the identification of the dynamics of the teaching-learning processes, seeking the contributions of historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy on the process of transmission-assimilation of knowledge. As a result of the investigation of the propositions, we added the identification of the contradiction regarding the dynamics of the teaching-learning process, with regard to the internal articulations about what to teach, how to teach, when to teach and for whom to teach. In view of the results, we scientifically discuss the contributions of historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy, regarding the dynamics of the teaching-learning process in the organization of pedagogical work that enables maximum human development. As conclusive syntheses, we

highlighted: (a) the necessary criticism of Physical Education conceptions considering theories about teaching-learning and their contradictions with regard to dealing with knowledge in the school curriculum; (b) the identification of the limits of the propositions with regard to the internal articulation between what to teach, how to teach, for whom to teach, highlighting the limitations of the organizational logic of the dynamics between the teaching-learning processes; (c) explanations of the limits arising from theoretical options based on philosophical idealism and on the teaching-learning conception of human movement by human movement, which is expressed in a negative position in relation to the transmission-assimilation process of school knowledge, or that is, in the denial of teaching-learning of body culture knowledge in the school curriculum; (d) that the theory of Physical Education, with regard to the dynamics of the teaching-learning process, advances when it incorporates elements of historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy regarding the teaching-learning process.

Keywords: Critical-overcoming approach; Human development; Teaching-learning; School education; Physical education; Historical-cultural psychology; Historical-critical pedagogy; Body Culture.

SILVA, William José Lordelo. **Crítica de la concepción de enseñanza/aprendizaje en las proposiciones pedagógicas de la Educación Física: aportes de la psicología histórico-cultural y de la pedagogía histórico-crítica.** 193 f. 2019. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2019.

RESUMEN

El estudio forma parte de las investigaciones científicas que se ocupan de la enseñanza y el aprendizaje en las propuestas pedagógicas de la Educación Física, a partir de los aportes de la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica. El objeto es la concepción de enseñanza y aprendizaje que subyace a las propuestas pedagógicas de la Educación Física considerando lo acumulado en formulaciones científicas sobre la tríada contenido-forma-receptor que se fundamenta en el materialismo histórico dialéctico, la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica. La cuestión atañe a la negación del contenido científico sobre la cultura corporal en las clases de Educación Física y el hecho de que las elaboraciones pedagógicas en el área desconozcan la dinámica (no contradictoria y antagónica) de las relaciones entre la lógica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que implica en estas proposiciones no penetran radicalmente en el núcleo de la educación escolar, lo que en última instancia es un obstáculo que compromete el desarrollo de la reflexión pedagógica y una actitud científica de los estudiantes frente a la realidad objetiva. La pregunta de síntesis de la tesis es: a partir de la crítica a las propuestas pedagógicas de la Educación Física, específicamente a la concepción de enseñar y aprender, que se articulan con la concepción hegemónica de la educación (las pedagogías de aprender a aprender) que niega tratar con la más desarrollados en el currículo escolar, ¿cuáles son los aportes de la psicología histórico-cultural y de la pedagogía histórico-crítica para la ampliación y profundización del concepto de enseñanza y aprendizaje en la propuesta crítico-superadora de la Educación Física? El objetivo general es presentar una nueva síntesis sobre la enseñanza-aprendizaje en el abordaje del conocimiento de la cultura corporal, a partir de la crítica de las proposiciones en Educación Física y, en los aportes de la psicología histórico-cultural y, de la pedagogía histórico-crítica. teoría Los objetivos específicos son (a) la crítica de los conceptos sistematizados y no sistematizados de la Educación Física, enfatizando la categoría de enseñanza-aprendizaje; (b) sistematizar los aportes de la psicología histórico-cultural que explican la enseñanza-aprendizaje y la teoría pedagógica histórico-crítica sobre la enseñanza-aprendizaje; (c) presentar una síntesis de las posibilidades para desarrollar la propuesta crítico-superadora de la educación física, a partir de la ampliación y profundización del concepto de enseñanza-aprendizaje de la cultura corporal en el currículo escolar. El camino metodológico implicó retomar y profundizar el análisis crítico, en las referencias bibliográficas sobre las concepciones de hombre, sociedad, educación, escuela, trabajo educativo, currículo y Educación Física que fundamentan las proposiciones pedagógicas, avanzando en la identificación de la dinámica de la enseñanza. procesos-aprendizaje, buscando los aportes de la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica sobre el proceso de transmisión-asimilación del conocimiento. Como resultado de la investigación de las proposiciones, añadimos la identificación de la contradicción en cuanto a la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto a las articulaciones internas sobre qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar y para quién enseñar . A la vista de los resultados, discutimos científicamente los aportes de la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica, en cuanto a la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en la organización del trabajo pedagógico que posibilite el máximo desarrollo humano. Como síntesis concluyentes destacamos (a) la necesaria crítica a las concepciones de la Educación

Física considerando las teorías sobre la enseñanza-aprendizaje y sus contradicciones respecto al tratamiento del saber en el currículo escolar; (b) la identificación de los límites de las proposiciones en cuanto a la articulación interna entre qué enseñar, cómo enseñar, para quién enseñar, destacando las limitaciones de la lógica organizativa de la dinámica entre los procesos de enseñanza-aprendizaje. (c) explicaciones de los límites que surgen de las opciones teóricas basadas en el idealismo filosófico y en la concepción de enseñanza-aprendizaje del movimiento humano por el movimiento humano, que se expresa en una posición negativa en relación con el proceso de transmisión-asimilación del conocimiento escolar, o que es decir, en la negación de la enseñanza-aprendizaje de los saberes de la cultura corporal en el currículo escolar. (d) que la teoría de la Educación Física, en cuanto a la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, avanza cuando incorpora elementos de la psicología histórico-cultural y de la pedagogía histórico-crítica en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Enfoque de superación crítica; Desarrollo humano; Enseñanza-aprendizaje; Educación escolar; Educación física; Psicología histórico-cultural; Pedagogía histórico-crítica; Cultura corporal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Elementos da dinâmica curricular.....	70
Figura 2	Princípios para o trato com o conhecimento.....	71
Figura 3	Periodização do desenvolvimento psíquico	93

LISTA DE ABREVIACÃO E SIGLA

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BA	Bahia
BM	Banco Mundial
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
EBEM	Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo
FACED	Faculdade de Educação
FED	Federal Reserve Bank
FMI	Fundo Monetário Internacional
LEPEL	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer
MEC	Mistério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
SEC	Secretaria de Educação
EU	União Europeia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
PUC-SS	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. AS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS E AS CONCEPÇÕES DE HOMEM, SOCIEDADE, EDUCAÇÃO, ESCOLA, TRABALHO EDUCATIVO, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA	37
1.1 CONCEPÇÃO DE HOMEM	37
1.2 CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE.....	45
1.3 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO.....	48
1.4 CONCEPÇÃO DE ESCOLA.....	51
1.5 CONCEPÇÃO DE TRABALHO EDUCATIVO	64
1.6 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO	65
1.7 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	71
2. AS CONTRIBUIÇÕES SUPERADORAS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA SOBRE O PROCESSO DE TRANSMISSÃO E ASSIMILAÇÃO DO CONHECIMENTO	77
2.1 CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	79
2.2 PERIODIZAÇÃO HISTÓRICO-DIALÉTICA DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO.....	90
2.3 ESPECIFICIDADE E NATUREZA DA EDUCAÇÃO E O NUCLEAR NO CURRÍCULO ESCOLAR	96
3. AS LIMITAÇÕES NAS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A CRÍTICA SOBRE A CONCEPÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	101
4. SÍNTESE CONCLUSIVA	133
REFERÊNCIAS	136
APENDICE	145

INTRODUÇÃO

Qual a função social da escola pública, considerando seus destinatários, conteúdos e métodos, em uma estrutura de relações sociais de exploração e opressão? Esta estrutura social se manifesta na escola, na dinâmica curricular, no trato com o conhecimento, na organização e na normatização escolar e, especificamente, na problemática sobre a tríade destinatários, conteúdos e métodos, quando consideramos as questões específicas sobre: a quem se ensina? O que se ensina? Como se ensina? Incluindo as aprendizagens daí decorrentes. Consideramos que o aprofundamento das respostas teóricas a estas indagações se dá pelo aprofundamento na teoria psicológica histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, em especial nas análises críticas das concepções de ensino-aprendizagem, que são categorias explicativas do trabalho pedagógico, mediador de um determinado projeto histórico.

Este posicionamento teórico decorre do trabalho como professor das disciplinas didática e metodologia do ensino da Educação Física, no curso de Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Maria Milza (UNIMAM), onde tenho feito das proposições pedagógicas da Educação Física, o objeto central dos meus estudos, sobretudo, no que se refere a análise crítica das indicações encontradas nessas proposições sobre o que ensinar¹, como ensinar, quando ensinar, entre outros aspectos. Importante destacar que o presente estudo se soma ao esforço de um coletivo de pesquisadores que buscam desenvolver, a partir dos fundamentos Psicologia Histórico-Cultural² e da Pedagogia Histórico-Crítica³, uma

¹ Qual o significado próprio do conceito de ensino? De acordo com Saviani (2009a) “Ensinar deriva do verbo latino *‘insigno, avi, atum, insignare’*, que significa marcar com um sinal, por um sinal em, imprimir, gravar; mas significa também exprimir, notar, definir, assimilar, dar a conhecer, anunciar: “[...] o ensino propriamente dito implica cinco aspectos: a) algo que é ensinado; b) alguém a quem se ensina; c) alguém que ensina ou o agente do ensino; d) o modo como se ensina; e) o lugar em que se ensina.” (SAVIANI, 2009, p. 10). Nessa perspectiva, cabe ao professor de Educação Física a tarefa de organizar sistematicamente o processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos contemplando de forma intencional e cientificamente fundamentada os cinco aspectos apontados. Ou seja, cabe ao professor considerar o que é relevante ensinar ao indivíduo na escola levando em conta suas condições psicológicas que vão requerer modos adequados de ensinamento.

² De acordo com Martins (2016, p. 52), a psicologia histórico-cultural é uma escola da psicologia que dentre os seus proponentes estão: Lev Semenovitch Vigotski, Alexis Nikolaevich Leontiev e Alexander Romamovich Luria, se contrapondo as diferentes vertentes da psicologia tradicional (psicanalista, behaviorista, humanista, sistêmica, etc.) com o objetivo de construir “uma teoria psicológica que superasse os enfoques organicistas (naturalizantes), a-históricos e idealistas acerca da formação humana, de sorte a apreendê-la sem desgarrá-la das condições concretas de vida que lhe confere sustentação”. Também contribuíram para o desenvolvimento da psicologia histórico-cultural autores como Piotr Y. Glaperin, Danill B. Elkonin, Vasili V. Davidod, entre outros.

³ A pedagogia histórico-crítica tem sua origem na história da educação brasileira e tem como proponente o professor Dermeval Saviani. Duas grandes obras, entre elas, *Escola e Democracia* (1983) e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (1991), são consideradas os marcos referenciais de base desse amplo arcabouço teórico. De acordo com Saviani (2003a, 2003b), a Pedagogia Histórico-Crítica se caracteriza como uma teoria

proposição pedagógica para o ensino da Educação Física, a saber: a perspectiva crítico-superadora.

Assim, nos meus estudos sobre as elaborações teóricas que tratam da contribuição da Educação Física na educação escolar do homem, temos avançado no entendimento de que o embate em torno dessas proposições pedagógicas expressa de forma particular a luta travada no âmbito mais geral pela manutenção ou derrocada do projeto histórico capitalista, uma vez que essas concepções pedagógicas disputam a perspectiva da formação da consciência dos indivíduos, orientando suas ações no sentido da luta pela transformação ou adaptação a sociedade capitalista.

Dessa forma, no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), desenvolvemos sob a orientação do professor Dr. Cláudio de Lira dos Santos Júnior, um estudo crítico⁴ das principais proposições pedagógicas brasileiras para o ensino da Educação Física, onde nos debruçamos sobre os fundamentos dessas proposições, no qual o fio condutor da investigação foi a *crítica* a concepção de formação do homem (educação) e de projeto histórico de sociedade que prevalece nessas proposições pedagógicas.

Nesta investigação, através do estudo bibliográfico e documental dos livros e artigos que tratam explicitamente das proposições sistematizadas e não sistematizadas para a Educação Física escolar, foi possível reconhecer aquelas mais sistematizadas e elaborar a crítica às proposições identificando seus elementos constitutivos, seu estágio de desenvolvimento e suas aproximações com a teoria crítica da educação e com o projeto histórico socialista. Assim, o estudo demonstrou que as proposições pedagógicas na Educação Física com maior grau de desenvolvimento teórico, exceto a perspectiva da cultura corporal, não tratam dos nexos e relações entre teoria pedagógica e projeto histórico, bem como prevalece nas proposições pedagógicas da Educação Física brasileira a defesa da concepção

pedagógica (teoria crítica da educação brasileira) que defende o saber sistematizado – os conhecimentos das ciências, das artes e da filosofia nas suas formas mais desenvolvidas – o objeto do currículo, aponta as seguintes exigências para o desenvolvimento do trabalho educativo: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido socialmente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) Conservação do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2003b, p.9).

⁴ SILVA, William Jose Lordelo. **Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física**: para além da formação unilateral. 2011. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

da formação unilateral enquanto a concepção de formação que orienta o processo de formação das futuras gerações no interior das escolas brasileiras.

A experiência como professor, da disciplina Educação Física nos diferentes níveis de ensino da educação básica da rede pública do Estado da Bahia, o aprofundamento dos estudos exigidos pelas orientações de trabalhos de conclusão de curso de graduação e nossa intervenção no processo de formação de professores de Educação Física, nos colocou em contato com produções científicas rigorosas (DUARTE, 2013; MARTINS, 2013, 2016, 2018; PASQUALINI, 2013, 2016; ABRANTES, 2018, entre outros). Estas que apontam a necessidade urgente dos estudos, que tratam sobre o papel da educação escolar na formação humana aprofundarem as investigações sobre as relações entre o ensino e o desenvolvimento psiquismo. Isso implica compreender a relação entre o ensino e a formação do pensamento, bem como conhecer os períodos de desenvolvimento do psiquismo humano e sua relação com a educação escolar.

Dessa forma, partimos do pressuposto de que a discussão sobre o que ensinar, como, quando e para quem se ensina no âmbito da Educação Física, deve levar em consideração:

a) uma reflexão aprofundada sobre os fundamentos da educação (Educação Física), em especial o estudo sobre a concepção sociohistórica do indivíduo⁵, pois partimos do pressuposto de que a “educação é um fenômeno especificamente humano cuja origem coincide com a origem do próprio homem, é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação (Educação Física)⁶” (SAVIANI, 2005, p. 224, grifos nossos);

⁵ De acordo Escobar (2009, p. 129) é preciso aprofundar os estudos sobre a categoria atividade, para realizar a crítica e superar a compreensão positivista da totalidade do indivíduo como uma soma de partes, a saber o entendimento do indivíduo a partir da soma das áreas (dimensões) afetivas, cognitiva e motora, concepção de indivíduo que é um dos fundamentos de algumas elaborações teóricas para o ensino da Educação Física, a exemplo, das proposições pedagógicas, desenvolvimentista, construtivista e da promoção da saúde. Essa posição é reafirmada por Escobar & Taffarel (2009) no texto “Cultura Corporal e os Dualismos Necessários a Ordem do Capital”, onde a partir da análise crítica das teorias da Educação Física, destacam: “Essas diversas produções, apesar de assinalar um campo de conhecimento para a Educação Física, ficam limitadas pela falta de explicitação do seu projeto histórico, base do eixo pedagógico de todo o programa de educação escolarizada. Um projeto superador das relações sociais capitalistas, enunciado clara e inequivocamente é a única fonte geradora de uma nova teoria educacional e de novos objetivos para o início de uma escola não capitalista. Só nessa perspectiva é possível orientar conteúdos e métodos para promover nos alunos a formação do pensamento teórico-científico necessário a ultrapassagem do pensamento meramente empírico desenvolvido via conceptualismo, sensualismo e associacionismo através de procedimentos didático-metodológicos da escola atual. **Essas abordagens da Educação Física Escolar, obstinadas pelo empirismo da defesa de uma ‘cultura do corpo’, a qual pode ser explicitada como uma racionalização formalista da atividade humana que, calcada no princípio positivista da soma de partes {área afetiva + área cognitiva + área motora = totalidade/homem}, instrumentaliza as ações, separadamente manuais e intelectuais,** com caráter reprodutivo específico, visando o funcionalismo do trabalho” (ESCOBAR & TAFFAREL, 2009, p. 12, grifos nossos).

⁶ Intervenção nossa entre parênteses.

b) a relação entre o desenvolvimento do psiquismo e o ensino dos conhecimentos sistematizados pela escola, relação esta que necessita ser compreendida a partir da contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista e que se expressa na organização do trabalho pedagógico da Educação Física, “trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas - e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados” (DUARTE e SAVIANI, 2012, p. 2);

c) a compreensão da dinâmica entre os processos de aprendizagem e de ensino e o percurso de escolarização como promotor de ascensão do operacional ao teórico, do concreto ao abstrato. Uma vez que, “o cerne da educação escolar aponta o trato adequado desses dois processos opostos mais indissociáveis um do outro, operando a favor da superação da prevalência do primeiro em direção ao segundo”. (MARTINS, 2018, p. 91, Grifos nossos).

Nesse sentido, o presente estudo se insere nas investigações científicas que tratam da concepção de ensino e aprendizagem nas proposições pedagógicas da Educação Física, a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

A presente investigação integra os estudos desenvolvidos por dentro do Grupo LEPEL/FACED/UFBA, cujos pressupostos exigem, desse coletivo, esforços para que no âmbito do ensino dos conhecimentos da cultura corporal⁷ sejam elaboradas propostas pedagógicas concretas, viáveis e coerentes com o objetivo de contribuir, através da especificidade da prática pedagógica da Educação Física, para o processo de superação das relações sociais capitalistas (DUARTE, 2013). Dessa forma, contribuir no processo de

⁷ De acordo com Teixeira (2018) a cultura corporal “é o 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 diretamente 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 das condições materiais 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 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, 2019, p. 49 – 50).

construção de alternativas viáveis e necessárias para o enfrentamento dos baixíssimos índices de aprendizagem escolar que assolam o país, em especial a Bahia, conforme revelam as avaliações institucionais⁸.

Assim, o presente estudo tem como orientação geral, a necessidade de elaboração de uma produção científica que se posicione de maneira franca e direta em relação às concepções hegemônicas no campo educacional, em especial nas proposições pedagógicas da Educação Física brasileira, a partir do debate teórico, escapando às armadilhas tanto do irracionalismo pós-moderno como do pragmatismo neoliberal (DUARTE, 2007).

Nesse sentido, a reflexão científica sobre as proposições pedagógicas no âmbito da Educação Física escolar, não pode desconsiderar “a atualidade, a permanência e a persistência do movimento mais geral do capital e sua tendência de destruição das forças produtivas, tal como Marx o descreveu, e o estágio imperialista do capital, tal como Lenin, seguido por Trotsky o definiram”. Posto que refletir sobre Perspectivas/Possibilidades do ensino da Educação Física fora desse contexto “é retomar o idealismo e acreditar que somente mudando ideias, técnicas e procedimentos vamos alterar perspectivas pedagógicas e epistemológicas”. (TAFFAREL, 1997, p. 108).

No presente estudo, partimos do pressuposto de que todas as manifestações da existência humana, dentre as quais a educação (Educação Física), decorre diretamente da forma como os homens produzem a sua existência consiste na seguinte reflexão:

O princípio fundamental inerente ao conceito de modo de produção é que aquilo que os homens são decorre diretamente do modo como eles produzem sua existência. Em consequência, *o modo de produção determina todas as manifestações da existência humana, desde as formas de produção dos bens materiais destinados ao consumo e a troca, até as formas de consciência*. Portanto, a forma de manifestação da educação também vai variar de maneira correspondente à variação do conceito de modo de produção. (SAVIANI, 2009b, p. 111, grifos nossos).

Dessa forma, devido a centralidade da categoria, modo de produção no processo de elaboração das concepções educacionais, se faz necessário explicitar as principais características que definem as relações sociais baseadas na propriedade privada dos meios de produção, o capitalismo, em especial as características que definem a sua fase superior, a fase

⁸ De acordo com dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), a Bahia em 2017 ficou no último lugar no *ranking* nacional do Ensino Médio e do Ensino Fundamental séries finais. Esse *ranking* é elaborado a partir dos dados obtidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que avalia o fluxo escolar e as médias de desempenho em avaliações. As notas do Ideb variam de zero a dez. No Ensino Médio a Bahia obteve Ideb 3,0, o que significa um decréscimo em relação ao último índice, de 2015, quando foi registrado o Ideb de 3,1. A meta projetada era de 4,3 para esse ano. A média do país no Ensino Médio foi de 3,8. No Ensino Fundamental anos iniciais (do 1º ano ao 5º ano), a Bahia obteve uma melhora de 4,7 de Ideb em 2015 para 5,1 em 2017, batendo a meta projetada pelo Inep, de 4,4. No Ensino Fundamental anos finais (do 6º ao 9º ano), o Ideb ficou estagnado. O índice de 3,7 obtido em 2015 se manteve neste ano. A meta era de 4,3.

imperialista. Posto que é justamente nesse contexto de crise do imperialismo, de acirramento da luta de classes, que se desenvolve nos dias atuais os projetos de escolarização dos indivíduos.

De acordo com Lênin (2007), o imperialismo é definido pelas seguintes características:

1) a concentração da produção e do capital atingiu um grau tão alto de desenvolvimento que origina os monopólios, que passam a desempenhar um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial leva ao surgimento, baseado nesse ‘capital financeiro’, da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais adquire uma importância cada vez maior em relação à exportação de mercadorias; 4) formam-se associações internacionais de capitalistas monopolistas, que partilham o mundo entre si; e, 5) é contemplada a partilha territorial do mundo entre potências capitalistas mais importantes”. (LÊNIN, 2007, p. 104).

Para Montoro (2017) a problemática atual do capitalismo, comprovada pelos acontecimentos no mundo inteiro, pode ser “caracterizada pelo ataque – cada vez mais profundo e sistemático – às condições de vida da imensa maioria da população mundial, que são as classes trabalhadoras” (p.74)⁹:

Os teóricos da burguesia se contentam em falar da avareza excessiva e de uma regulamentação deficiente dos mercados como pretensas causas dos problemas, e isto com o objetivo de apoiar a ficção de que esses mercados não decorrem das leis do capitalismo, mas do modo de o dirigir – donde resulta que haveria sempre a possibilidade de poder existir um “bom capitalismo”. (MONTORO, 2017, p. 74).

A defesa da ideia de um suposto “bom capitalismo” está fundamentada em teses que advogam que, a partir de uma pretensa gestão progressista do capitalismo, seria possível impulsionar um novo desenvolvimento das forças produtivas¹⁰. Para demonstrar que a crise do capitalismo diz respeito a uma questão de caráter puramente técnica, os teóricos da burguesia realizam análises esvaziando completamente o seu conteúdo econômico, igualmente social e político (MONTORO, 2014, p. 105 -106).

No entanto, a crise atual não é decorrente de uma má gestão do capitalismo, mas sim das leis que regem a economia capitalista que revelam o seu caráter cada vez mais

⁹ Esses ataques às condições de vida do povo trabalhador na realidade brasileira podem ser evidenciados nas medidas adotadas pelo governo golpista (TEMER) - após o golpe jurídico-parlamentar e pró-imperialista que destituiu a presidente democraticamente eleita Dilma Rousseff -. Dentre estas medidas estão o fim do marco regulatório do Pré-sal; os leilões das reservas de petróleo (pré-sal); Emenda Constitucional do teto de congelamento dos gastos públicos; a Reforma do Ensino Médio; a Reforma trabalhista; A lei de terceirização sem limites; e as novas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores (Educação Física).

¹⁰ As forças produtivas incluem não apenas as ferramentas e as técnicas, mas também os homens que se servem delas e vivem em sociedade.

contraditório, evidenciando seus limites históricos e atualmente seu caráter anacrônico. Dessa forma, essa crise é o resultado da trajetória de cem anos da fase imperialista do capitalismo, onde:

as exigências da rentabilidade são frontalmente incompatíveis com qualquer pretensão não somente de melhorar, mas mesmo de preservar as conquistas democráticas e operárias, indispensáveis para assegurar algumas condições de vida dos trabalhadores [...] sob o modo de produção capitalista, não somente são impossíveis novos processos sistemáticos de desenvolvimento das **forças produtivas**, mas, além disso, a sua **destruição** estende-se e aprofundam-se cada vez mais, em particular com as crises e as guerras. (MONTORO, 2017, p.75, grifos nossos).

Taffarel (1997), apoiada nos estudos de Lênin sobre o imperialismo, destaca a destruição das forças produtivas como uma das tendências mais perversas do capitalismo, onde esta tendência:

Vêm sendo assegurada, por um lado, pela destruição do trabalho, manifesta nos altos índices de desemprego, na destruição do ecossistema, pelo processo de desumanização nas relações sociais de produção, na alta concentração de rendas e riquezas, e por outra, pela possibilidade de absorção dos serviços e benefícios da ciência & tecnologia que exige poder aquisitivo, o que a maioria da população não tem por ser constituída de desempregados, subempregos ou de assalariados com baixo poder de aquisição de bens. (TAFFAREL, 1997, p.109)

A partir da análise sobre a crise do capitalismo, é possível destacar algumas problemáticas que estão diretamente articuladas com o embate travado entre as concepções pedagógicas, que disputam a orientação do projeto de educação escolar dos indivíduos, no que tange a função social da escola e a contribuição do trabalho educativo no processo de construção da imagem subjetiva da realidade objetiva na consciência dos indivíduos¹¹. A saber, **primeiro**, os problemas decorrentes do desenvolvimento do capitalismo que se expressa na *contradição* entre os avanços científicos e técnicos provocados pela qualificação do trabalho e as condições de vida da população e, **segundo** os *instrumentos teóricos* para compreender as questões econômicas atuais (MONTORO, 2014).

¹¹ Para Martins (2013), a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva representa o ponto de intersecção entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. A formação da imagem subjetiva da realidade objetiva cumpre a tarefa de orientar o homem, subjetiva e objetivamente, na realidade concreta: “Em face de tal tarefa, essa imagem não se institui como um espelhamento mecânico da realidade na consciência, mas como produto da internalização dos signos da cultura. Forma-se, portanto, pelas mediações consolidadas pela via coletiva, pela prática social do conjunto dos homens, pelos processos educativos. Dentre esses processos educativos, destaca-se a forma de educação escolar, cuja função precípua deve ser a promoção do desenvolvimento dos indivíduos na direção da conquista e da consolidação dos comportamentos complexos culturalmente formados, dado que aponta o seu papel, sobretudo, na qualidade da imagem subjetiva da realidade a ser construída. Essa qualidade, por sua vez, não é indiferente à natureza das atividades promovidas pela educação escolar, o que significa dizer que nem toda educação escolar alia-se, de fato, a um projeto de humanização” (MARTINS, 2013, p.11, Grifos nossos).

No que se refere a problemática sobre as condições de vida da população é possível identificar a seguinte contradição no capitalismo: o progresso da qualificação do trabalho teve como resultado a ampliação das possibilidades materiais decorrentes do desenvolvimento científico e técnico que podem ser reconhecidos nos avanços em áreas como a medicina, a farmácia, a biotecnologia, a produção de novos materiais, a informática, as telecomunicações, entre outros. Contudo, esses avanços não se convertem em melhorias na condição de vida do povo trabalhador, pois continuam a existir situações dramáticas como a fome, o desemprego ou o subemprego em massa em várias regiões do mundo – inclusive nas economias mais desenvolvidas - bem como os ataques aos serviços públicos fundamentais como a educação e a saúde por meio dos quais os trabalhadores teriam acesso a esses avanços no campo da ciência e da técnica (MONTORO, 2014, p. 13 -15).

Montoro (2014) caracteriza o percurso histórico do capitalismo ao longo de dois grandes estágios, que se sucederam a acumulação primitiva do capital sendo eles a sua ascensão e o imperialismo.

No início do século 20 na obra “Imperialismo, fase superior do capitalismo” (2007), Lênin, analisando a situação do sistema baseado na propriedade privada dos meios de produção, o capitalismo, afirma que este sistema econômico havia entrado em sua fase última, a fase imperialista:

O imperialismo é o capitalismo que chegou na fase de desenvolvimento em que prepondera a dominação dos monopólios e do capital financeiro, em que a exportação de capitais adquiriu importância marcante, em que começou a partilha do mundo pelos trustes internacionais e terminou a partilha de toda a terra entre os países capitalistas mais importantes (LÊNIN, 2007, p. 104 - 105)

Lênin destaca que o capitalismo nessa fase, devido ao aprofundamento das contradições provocadas pelo capital monopolista, pode ser caracterizado como “capitalismo parasitário ou em estado de decomposição” (LÊNIN, 2007, p. 146 – 147).

Sokol (2007) no texto “Notas Sobre a Atualidade de O Imperialismo, Fase Superior do Capitalismo” que está inserido como posfácio da tradução da obra do Lênin “O Imperialismo, Fase Superior do Capitalismo” publicado no Brasil pela editora Nova Palavra, discutindo a atualidade das análises desenvolvidas por Lênin, destaca que **as principais características do imperialismo na situação atual** são desinvestimento, “onde cada vez menos capital é destinado ao investimento produtivo, em favor de outro tipo de aplicação”. (SOKOL, 2007, p. 181); desemprego em que:

há uma onda de destruição de empregos em consequência da queda do investimento produtivo, liquidando setores industriais inteiros [...] a mais-valia é arrancada do trabalhador principalmente pela desvalorização da força de trabalho (redução do custo de trabalho), pela destruição de postos de trabalho – com a intensificação de ritmos, e multifunção – e pela redução de despesas sociais (previdência, saúde e educação) (SOKOL, 2007, p. 181-182)

Há também o chamado em que “a redução da massa salarial desenvolve-se através do fechamento de postos de trabalhos e do ataque à estrutura legal de direitos e conquistas regulamentadas, obtidas pelo trabalho assalariado e integradas nas vidas das nações” (SOKOL, 2007, p. 183). No mundo inteiro, leis trabalhistas e contratos coletivos, conquistas históricas da luta dos trabalhadores são agora questionado, sendo o objetivo “substituir os direitos coletivos, inscritos em lei, pela desregulamentação e pela individualização dos contratos, com aspectos de uma volta aos tempos pré-capitalistas” (SOKOL, 2007, p. 183). É, precisamente, desse objetivo que resulta o ataque mundial generalizado as organizações dos trabalhadores, em especial, aos sindicatos que são, por excelência, os guardiões dos direitos dos trabalhadores.

Temos, ainda, a ditadura dos juros: “é ao redor da taxa de juros que tudo gira. Uma verdadeira ditadura da taxa de juros caracteriza a sobrevivência do imperialismo, cujos negócios são hegemônicos pelo mercado monetário e especulativo” (SOKOL, 2007, p. 184). A taxa de juros manipulada pelo FED, o Federal Reserve Bank (Banco Central dos Estados Unidos) se tornou o instrumento central da política econômica dos governos.

Por fim, podemos pensar nos novos problemas, que é consequência do prolongamento do imperialismo, o que pode ser explicado da seguinte forma:

1) *Atraso da revolução*: “o atraso da revolução proletária para livrar a humanidade de um sistema de produção condenado” (SOKOL, 2007, p. 186). Esse atraso, mesmo maduras as condições objetivas para o desenvolvimento do processo revolucionário se deve a fatores de ordem subjetiva, obstáculos como a socialdemocracia, o stalinismo que tem como consequência uma política de conciliação de classes com a burguesia;

2) *Revisão*: presença de pressão em relação as organizações da classe operária: “originando um conjunto nefasto de ‘teorias’ revisoras do leninismo. Elas incrementaram a confusão sobre os meios com os quais os trabalhadores podem contar para se emancipar, seu objetivo prático na luta de classes e seus eventuais aliados”. Uma expressão dessas teorias revisionistas é a “terceira idade do capitalismo” de Ernest Mandel, que decorre do abandono do combate “que se quer substituir pela denúncia tão ‘radical’ quanto equivocada da ‘escola burguesa’. O que vai levar, nos fatos, ao acompanhamento e à participação nas falsas ‘reformas do ensino’ propugnadas pelo imperialismo” (SOKOL, 2007, p. 187). Outra

expressão é o revisionismo direitista do grupo inglês “*Militant*”, de *Ted Grant*, cujo argumento centrasse na equivocada ideia de que “as forças produtivas sempre têm a ‘capacidade’ de se desenvolver, porque senão seria a teoria da “crise final do capitalismo” (SOKOL, 2007);

3) *Endividamento, recolonização*: “liga-se à generalização da utilização das dívidas externas como meio para aprofundar a pilhagem e a dominação dos países coloniais e semi-coloniais” (SOKOL, 2007, p. 190);

4) *Globalização e governança*: com o prolongamento da crise do ‘sistema em decomposição’ “praticamente a única variável de ajuste que resta é o custo do trabalho”, dessa forma,

[...] o que está em jogo em todos os tratados de livre-comércio: a tentativa de se livrar do embaraço representado pelos Estados-nação, a tentativa de desmantelá-los como forma de pulverizar a classe operária, visando reduzir o custo de trabalho. Daí o deslocamento do centro real do poder para os bancos centrais, por sua vez subordinados à política monetária emanada do FED. [...] No seu conjunto os Estados nacionais esvaziados de conteúdo ‘nacional’ vão se tornando cada vez mais correia de transmissão, na verdade subsidiários, de decisões tomadas nas instituições supranacionais¹², ditas ‘multilaterais’, quando não são descentralizados e desmembrados. (SOKOL, 2007, p. 192 – 193).

É justamente desse processo de esvaziamento do conteúdo “nacional” dos Estados-nação que emerge o **dispositivo**, que tem o papel cada vez maior de gerenciamento do capitalismo em estado de decomposição. A saber: *a globalização ou “nova ordem mundial”* com suas instituições econômicas (Banco Mundial, FMI, OMC, ONU, União Européia, Mercosul etc.), as quais se vinculam a velha ONU remoldada e ainda implicam na ‘reforma’ da Organização Internacional do Trabalho, cujas convenções sempre foram um empecilho à tão buscada flexibilização geral dos direitos trabalhistas. Como parte desse dispositivo, surge um novo tipo de corporativismo, que busca associar “todos – patrões e empregados, situação e oposição, instituições bancárias mundiais etc. – para aplicar uma política que garanta a continuidade do sistema da propriedade privada dos grandes meios de produção” (SOKOL, 2007, p. 193).

Nesse processo de desmantelamento dos Estados-nação, as instituições multilaterais que administram o imperialismo decadente – a exemplo do Banco Mundial - financiam o

¹² Fundo Monetário Internacional; Banco Mundial; Organização Mundial do Comércio – e de integração regional – União Européia; Nafta (Tratado de Livre Comércio da América do Norte); Apec (equivalente para Ásia e Pacífico); Mercosul.

surgimento de organizações não governamentais¹³ (ONGs), seja para substituir as funções do Estado (educação, saúde, assistência), seja para ajudar a integrar as organizações independentes dos trabalhadores as ONGs (conselhos da sociedade civil, Orçamento Participativo).

Para Sokol (2007) o que está posto na nova ordem mundial é acentuar o poder das instituições dominadas pelos países imperialistas, contra os Estados-nação. Dessa forma, “o centro da ofensiva é flexibilizar, dismantelar todas as regulamentações ‘nacionais’ arrancadas por décadas de luta de classe e colocar em questão até mesmo a simples existência de organizações independentes dos trabalhadores” (SOKOL, 2007, p. 194).

Nesse sentido, é possível compreender que o desenvolvimento das forças produtivas no modo de produção capitalista tornou possível a constituição de economias nacionais, bem como a configuração de uma economia mundial. Contudo, o capitalismo expressa seu caráter cada vez mais contraditório e impõe exigências necessárias a continuidade do processo de acumulação capitalista que implica na tendência cada vez maior de destruição das forças produtivas.

A explosão da crise atual do capitalismo tem características particulares, pois não se trata de um fenômeno conjuntural ou cíclico que se expressa na sua amplitude e profundidade. A atual crise do imperialismo tem ligação com a crise da década de 1970 e é o resultado do processo de acumulação capitalista, num quadro de medidas de austeridade capitaneadas pelo FMI desde o início da década de 1980, que se impôs como resposta a esta crise em praticamente todas as economias, medidas que tem como principal alvo de ataques a redução dos salários e a destruição de postos de trabalho o que contribui diretamente para a degradação das condições de vida da maioria da população (MONTORO, 2017).

A amplitude dos problemas, decorrentes da crise do imperialismo, é tão grande que se torna extremamente urgente e necessário compreendê-los para que possamos intervir corretamente no sentido da sua superação, a saber: “arrancar das mãos dos capitalistas a propriedade dos grandes meios de produção, expropriá-los para coletivizá-los, e poder desenvolver as forças produtivas” (SOKOL, 2007, p. 199), num processo de transição a outro modo de produção e reprodução da vida.

¹³ De acordo com Simões (2017) as ONGs têm como função essencial criar as condições para a perpetuação da acumulação capitalista e da reprodutibilidade do sistema. Nos dias atuais as ONGs são um dos instrumentos centrais no processo de privatização da educação e do ensino público.

É a partir dessa conclusão, que Montoro (2014) destaca a problemática diretamente articuladas com o embate travado entre as concepções pedagógicas, tais como os **instrumentos teóricos** que dispomos para compreender as questões econômicas atuais.

Importante frisar que essa problemática tem relação direta com a aquela que deve ser a tarefa da educação (Educação Física) escolar no processo de formação dos indivíduos, na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica que, **por meio do processo de socialização dos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas, pode contribuir com a formação da imagem subjetiva e da realidade objetiva no pensamento dos indivíduos.**

Mas, afinal, qual seria a **perspectiva teórica** mais adequada para analisar e compreender os graves problemas econômicos que afligem a humanidade nos dias atuais? Estes que, como exposto anteriormente, são decorrentes das leis que regem o modo de produção capitalista, em sua fase suprema, o imperialismo?

De acordo com Montoro (2017), a perspectiva teórica mais adequada para compreender a atual crise do imperialismo é o método de análise econômica que foi formulado no interior do movimento operário no século 19, **o método marxista**, justamente porque se propõe a compreender as leis econômicas e o desenvolvimento do capitalismo, que é “o culminar das melhores tradições do pensamento econômico, ao mesmo tempo que ultrapassa as suas limitações” (MONTORO, 2017, p. 80). Pois supera a perspectiva de análise econômica burguesa, a perspectiva neoclássica, que concentra sua atenção “sobre questões inofensivas, como o raciocínio matemático a propósito da afectação óptima dos recursos, a partir de uma perspectiva estática, que visa analisar os processos por meio da simples agregação de decisões de indivíduos não fazendo parte de nenhuma classe etc.” (MONTORO, 2017, p. 80).

Essa questão dos instrumentos teóricos que os indivíduos da classe trabalhadora necessitam desenvolver enquanto ferramentas do pensamento, para compreender a situação atual de crise do imperialismo, no sentido de desenvolver uma imagem subjetiva da realidade e objetiva das contradições do capitalismo, está diretamente articulada com a função social que a escola precisa desempenhar, no processo de educação escolar dos indivíduos, para garantir a socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos (ciência, filosofia, artes, etc.), produzidos e acumulados historicamente pela humanidade.

Contudo, tomando como objeto de análise a realidade brasileira - em particular o período pós golpe jurídico-parlamentar e pró-imperialista que teve início no segundo semestre de 2016, passando pelo Governo Ilegítimo de Temer e que foi aprofundado pelo Governo

Bolsonaro - acompanhamos a aprovação, implementação e tramitação de medidas que se caracterizam como uma ofensiva contra os direitos dos brasileiros, dentre esses o direito a educação pública de qualidade em todos os seus níveis.

Dentre as medidas aprovadas nesse período é possível destacar: i) o congelamento dos gastos públicos, que limita, por 20 anos, o crescimento do investimento público à variação da inflação, o que, na prática congela os gastos públicos por duas décadas, retirando o dinheiro público da saúde, educação, aposentadorias etc. para passá-lo aos bancos, sob a rubrica de pagamento da dívida pública; ii) a Reforma Trabalhista que retirou diversos direitos dos trabalhadores e “flexibiliza” os contratos de trabalho, seguindo determinações da política econômica das organizações multilaterais imperialistas, que tem como foco principal a redução do custo do trabalho; iii) a Reforma do Ensino Médio, que tem como elemento central a “flexibilização” dos currículos e abre caminho para a retirada de componentes curriculares como filosofia, história, geografia e Educação Física do processo de formação dos estudantes; iv) inúmeras medidas que caminha na destruição da escola pública, a exemplo do projeto da Escola Sem Partido que visa “a criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana, que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)”. (FRIGOTTO, 2017, p.18).

Essas medidas, em síntese, são o desdobramento da contradição central que marca a atual crise no sistema baseado na propriedade privada dos meios de produção, o capitalismo em sua fase decadente, evidenciando a estagnação e regressão das forças produtivas, vide as guerras e a redução do custo de trabalho:

Nesse momento de acentuada decomposição do sistema capitalista, ressurgem problemáticas como as relações e contradições entre sociedade-educação; Estado-educação; trabalho-educação; trabalho-lazer; educação-desporto. Esse é o fantástico desafio histórico que nos leva a empreender esforços de grande envergadura para nos confrontarmos e respondermos às problemáticas significativas de nosso tempo histórico. (TAFFAREL, 2009c, p. 73).

Assim, essa situação de crise faz crescer entre setores da esquerda, em especial entre os defensores do socialismo, a necessidade e a convicção de que a gravidade da situação mundial exige a organização da luta política dos trabalhadores pela superação do imperialismo. Contudo, a experiência histórica tem evidenciado que a existência de uma situação de crise e mesmo o aparecimento de movimentos insurrecionais de massa, em várias partes do mundo – produtos da crise - não são condições suficientes para a constituição de um movimento revolucionário socialista. Para tanto, é imprescindível a ação coletiva consciente e

organizada por partidos operários independentes, com estratégias objetivamente fundamentadas em direção a uma reestruturação radical, que promova a socialização da propriedade privada dos meios de produção. Posto que a superação do imperialismo não será o resultado da ação de forças espontâneas (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Para Saviani e Duarte (2012), nesse momento de crise da sociedade capitalista, mais do que nunca a educação torna-se um campo estratégico importantíssimo, sobretudo, quando se leva em consideração a análise da contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista:

Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedades do capital e, portanto, não podem ser socializados (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 12).

Essa contradição interna da educação escolar no capitalismo, se expressa no embate entre as classes sociais no que diz respeito a afirmação dos seus respectivos interesses, essa contradição produz um movimento que pode assumir duas direções:

Uma delas, **favorável aos interesses da classe dominante**, consiste em ações que – desde o plano da política educacional até o trabalho em sala de aula, passando pela difusão de pedagogias que postulam para a escola quase todas as funções, menos a de transmissão sistemática de conhecimento – entram de todas as formas possíveis a constituição de um sistema nacional de educação pública que permita às crianças, adolescentes e jovens da classe trabalhadora o acesso ao saber erudito. A outra direção possível do movimento produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista, está sim, **favorável aos interesses da classe trabalhadora**, é a luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência. Essa luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção do conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao pleno desenvolvimento dos seres humanos (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 2-3).

Importante destacar que não somos ingênuos de acreditar que na sociedade capitalista essa perspectiva de educação escolar articuladas aos interesses dos trabalhadores – que tenha como objetivo o pleno desenvolvimento dos seres humanos a partir da socialização dos conhecimentos - possa ser efetivada plenamente. No entanto:

há uma diferença fundamental entre acreditar ser possível a plena socialização do conhecimento pela escola na sociedade burguesa e lutar para que se efetivem ao máximo, ainda nessa sociedade, as possibilidades de ensino e de aprendizagem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 4).

Sendo assim, é nesse movimento gerado pela contradição, que marca a educação escolar na sociedade capitalista e localiza a disputa no âmbito da Educação Física, sobre a construção das proposições pedagógicas que devem orientar o processo de escolarização dos indivíduos nos dias atuais, sobretudo, no que tange as orientações sobre o que ensinar, como ensinar, quando ensinar e para quem se ensinar.

É nesse contexto que se insere o presente trabalho, tendo em vista a necessidade de garantir, via educação escolar, a transmissão/assimilação dos conhecimentos sistematizados da cultura corporal, como forma de contribuir com a promoção do pleno desenvolvimento e humanização dos indivíduos. O que significa promover nos estudantes, pelo trabalho educativo da Educação Física, a formação do pensamento abstrato necessário a ultrapassagem do pensamento empírico desenvolvido através de procedimentos didático-metodológicos, articulados com as atividades guias que determinam os períodos de desenvolvimento do psiquismo do estudante.

Nesse sentido, o **objeto** da presente tese é a concepção de ensino e aprendizagem que fundamenta as proposições pedagógicas da Educação Física, considerando o que temos de acumulado nas formulações científicas sobre a tríade conteúdo-forma-destinatário que é fundamentada no materialismo histórico-dialético, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica.

A **problemática** diz respeito a negação do conteúdo científico sobre a cultura corporal nas aulas de Educação Física e ao fato das elaborações pedagógicas da área desconsiderarem a dinâmica (contraditória não antagônica) das relações entre a lógica dos processos de ensino e aprendizagem, o que implica nessas proposições não adentrarem radicalmente no cerne da educação escolar, o que em última instância é uma contradição que compromete o desenvolvimento da reflexão pedagógica e de uma atitude científica dos estudantes frente a realidade objetiva.

A **pergunta síntese** da tese é elaborada a partir da crítica as proposições pedagógicas da Educação Física, que se articulam a concepção hegemônica da educação (as pedagogias do aprender a aprender) esta que, por sua vez, nega o ensino e aprendizagem dos conhecimentos mais desenvolvidos. Sendo assim, quais as contribuições para o desenvolvimento da proposição pedagógica crítico-superadora da Educação Física?

Diante desse contexto, o **objetivo geral**, alcançado na tese, foi contribuir para o desenvolvimento da proposição crítico-superadora da Educação Física, a partir de contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, no que diz respeito a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem com vistas a contribuição do

ensino da cultura corporal na promoção do pleno desenvolvimento e humanização dos indivíduos. Decorrem dele: i) Identificar e criticar as concepções de ensino e aprendizagem que fundamentam as proposições pedagógicas para o ensino da Educação Física; ii) Discutir as implicações pedagógicas das concepções de ensino e aprendizagem que fundamentam as proposições pedagógicas para o ensino da Educação Física; iii) Apresentar uma nova síntese a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica nos processos de ensino e aprendizagem dos conhecimentos sistematizados da cultura corporal.

Para tanto, se fez necessário explicitar os fundamentos teórico-metodológicos dessa concepção pedagógica da Educação Física, para que seja possível, a organização de propostas de formação que tenham como objetivo o desenvolvimento máximo dos indivíduos e a superação da contradição que caracteriza a educação nas relações sociais capitalista pelo polo dos interesses dos trabalhadores. Bem como realizar a análise crítica das proposições da Educação Física brasileira, buscando identificar a concepção de ensino e de aprendizagem que fundamentam essas elaborações teóricas.

Nesse sentido, é importante destacar que neste estudo perseguimos os requisitos a **noção de reflexão** sistematizada pelo professor Saviani (2004a), que consiste em: ser *radical*, o que significa dizer que a reflexão deva ir até as raízes da questão, até seus fundamentos; ser *rigorosa*, logo, deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados; ser *de conjunto*, logo, a reflexão deve relacionar o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido (SAVIANI, 2004a, p. 17).

Ao longo da história da Educação Física no Brasil, é possível destacar, segundo Taffarel (2009a), dois períodos importantes nos quais é possível identificar tentativas de sistematizar as teorias da Educação Física, um *primeiro período* entre as décadas de 40 e 50 do século passado e um *segundo período*, na década de 80, onde vão ter origem outras tentativas de sistematizações teóricas, dentre as quais a autora destaca dois grandes campos: i) *o campo* que levava em consideração para a elaboração da teoria da Educação Física as *teorias epistemológicas* e que partiam da definição dos objetos investigativos para fundamentar suas proposições teóricas; ii) *o campo* que buscava apoio nas *teorias educacionais* para construir a sistematização de propostas de teorias pedagógicas. (TAFFAREL, 2009a, p. 2).

Taffarel (1997) destaca que a exposição e a análise das perspectivas/possibilidades pedagógicas da Educação Física pode ser realizada a partir de três critérios: 1) **direção do processo de formação humana em relação a um dado projeto histórico** – a análise permite

reconhecer proposições pedagógicas que orientam a organização de “práticas pedagógicas articuladas com a manutenção do Projeto Histórico Capitalista”[...] bem como com a construção de práticas pedagógicas articuladas com o Projeto Histórico Anticapitalista” (TAFFAREL, 1997, p. 120), onde a atividade trabalho é considerada como princípio educativo e a emancipação humana e assumida como referência ética da proposta pedagógica;

2) **a concepção epistemológicas** – apreendidas pelas concepções de Ciência, de Educação Física e seu Objeto de Estudo; 3) **a fundamentação teórico-metodológica e a caracterização da prática pedagógica** – diz respeito, segundo a autora, “a proposições teóricas e metodológicas para a questão do trato com o conhecimento, sistematização e organização do processo de trabalho pedagógico e de trato com objetivos e avaliação do processo de ensino – aprendizagem na Educação Física na Escola” (TAFFAREL, 1997, p. 120), o que permite classificar as elaborações teóricas da Educação Física, enquanto concepções não propositivas e concepções propositivas (não sistematizadas e sistematizada)..

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

As proposições pedagógicas da Educação Física, selecionadas para a análise, foram a **desenvolvimentista** (Go Tani); **promoção da saúde** (Guedes & Guedes); **construtivista** (João Batista Freire); **crítico-emancipatória** (Elenor Kunz) e a **crítico-superadora** (Coletivo de Autores). O critério de seleção utilizado para definir as referidas proposições pedagógicas da Educação Física foi investigar as proposições pedagógicas mais citadas e referenciadas na área da Educação Física. Em outros termos, diz respeito às proposições predominantes no

período em que foram propostas, ao final da década de 1980, em função dos debates percebidos em eventos científicos, seus registros em anais e a análise de periódicos específicos e concursos públicos na área (DARIDO e RANGEL, 2008).

Este estudo caracteriza-se como estudo bibliográfico e documental, propondo-se a aprofundar os estudos nas contribuições da educação escolar para o desenvolvimento dos indivíduos e a análise crítica sobre as proposições pedagógicas da Educação Física brasileira, por meio do método materialista histórico-dialético.

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

O método de ascensão do abstrato ao concreto é um método do pensamento [...] é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto [...] é um movimento no pensamento e do pensamento [...] é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso desta abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões. (KOSIK, 2002, p.36-37).

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

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

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

Em relação à técnica para tratamento e análise dos dados coletados, recorreremos à análise de conteúdo (BARDIN, 2009), a qual possibilita compreender criticamente o sentido

manifesto ou oculto de comunicações escritas, orais, gestuais ou de imagens (TRIVIÑOS, 2009).

O processo de análise preconizado nessa técnica consiste em três etapas: 1º) a pré-análise, onde as ideias iniciais são sistematizadas, os materiais são selecionados e organizados, as primeiras leituras gerais são realizadas e os materiais são preparados para a análise propriamente dita; 2º) a exploração do material, que é a etapa mais extensa e fastidiosa, “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2009, p.121-128); 3º) o tratamento dos resultados, processado a partir das categorizações realizadas na etapa anterior, recorrendo-se a inferências e interpretações, bem como a sínteses.

Contudo, é importante destacar que para o desenvolvimento do presente estudo, a teoria do conhecimento, que dá sustentação a investigação e o materialismo histórico-dialético, teve precedência em relação s técnicas particulares de coleta de dados (FREITAS, 2003, p. 73). Posto que qualquer técnica de pesquisa só adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico e, naturalmente, a análise de conteúdo não foge a este enunciado geral (TRIVIÑOS, 2009, p. 159), dessa maneira, não faz sentido denominar nossa forma de trabalho de “análise de conteúdo baseada na dialética materialista histórica”.

A tese é exposta em três capítulos. O primeiro capítulo faz a exposição das categorias que possibilitam a reflexão radical, rigorosa e de conjunto das concepções de ensino e aprendizagem que fundamentam as proposições pedagógicas para o ensino da Educação Física, sobretudo, a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica e da proposição pedagógica crítico-superadora da Educação Física no que se refere as concepções de homem, educação, escola, trabalho educativo, currículo e Educação Física e suas implicações na formação escolar dos indivíduos.

O segundo capítulo expõe as relações entre ensino e desenvolvimento a partir das formulações da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, destacando o papel da mediação dos conhecimentos científicos no desenvolvimento (transformação) do psiquismo humano, com o objetivo de derivar desse contributo implicações para ação pedagógica que tenha como finalidade garantir o desenvolvimento máximo dos indivíduos.

Por fim, o terceiro capítulo, que expõe a análise crítica sobre a concepção de ensino e aprendizagem nas proposições pedagógicas da Educação Física, bem como apresenta contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica para o desenvolvimento da proposição pedagógica crítico-superadora da Educação Física e a

superação das concepções idealistas, naturalizantes e biologizantes, do ensino da Educação Física.

1. AS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS E AS CONCEPÇÕES DE HOMEM, SOCIEDADE, EDUCAÇÃO, ESCOLA, TRABALHO EDUCATIVO, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar as categorias que possibilitam a reflexão radical, rigorosa e de conjunto das concepções de ensino e aprendizagem que fundamentam as proposições pedagógicas para o ensino da Educação Física, sobretudo, no que diz respeito aos fundamentos teórico-metodológicos do trabalho educativo como síntese das articulações internas entre aquilo que se ensina, como, quando e para quem se ensina. Para tanto, vamos partir das contribuições da psicologia histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica e da proposição pedagógica crítico-superadora da Educação Física, no que se refere às concepções de homem, educação, escola, trabalho educativo, currículo e Educação Física e suas implicações na formação escolar dos indivíduos.

1.1 A CONCEPÇÃO DE HOMEM

Partimos do pressuposto de que a finalidade de qualquer concepção pedagógica é orientar a organização do trabalho pedagógico, visando formar um determinado tipo de indivíduo¹⁴. Logo, se faz necessário avançarmos na compreensão sobre o que é o homem? Como ele se desenvolve? Para que seja possível evidenciar qual a contribuição da educação, em especial, qual a contribuição da educação escolar (Educação Física) no processo de formação dos indivíduos.

Como os demais animais, o homem é um ser natural e biológico que para garantir sua existência precisa manter um constante metabolismo com a natureza como forma de satisfação de suas necessidades (MÁRKUS, 2015).

No entanto, apesar de ter uma origem animal – como pode ser confirmado pelo acúmulo dos conhecimentos biológicos sistematizados na teoria da evolução das espécies de Darwin, bem como pelos resultados das investigações científicas desenvolvidas por diversos ramos da ciência, como a anatomia comparada, a embriologia, a paleontologia e a antropologia – o homem se distingue radicalmente das espécies animais, mesmo as mais desenvolvidas (LEONTIEV, 2004).

¹⁴ Segundo Saviani (2004, p.35) “uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas”.

Contudo, a natureza e a causa da diferença entre o homem e o animal só pode ser evidenciada quando realizada a análise das respectivas atividades vitais do homem e do animal:

A atividade vital é antes de tudo aquela que reproduz a vida, é aquela que toda a espécie animal (e também o gênero humano) precisa realizar para existir e para reproduzir a si própria como espécie. A atividade vital é a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio como ser singular e, em consequência, reproduz a própria espécie (DUARTE, 2013, p. 22 – 23).

Assim, enquanto a atividade vital do homem é **consciente e livre**, pois garante ao ser humano agir para além dos limites das necessidades imediatas do seu organismo, a atividade vital do animal é **limitada**, pois:

os objetos de suas necessidades tendem a coincidir com os objetos do consumo direto” [...] “tanto a ‘meta’ de sua atividade (os objetos de suas necessidades) quanto os componentes simples dessa atividade, as ‘capacidades’ elementares do animal, estão determinados, fixados pela sua constituição biológica e essencialmente imutável (MÁRKUS, 2015, p. 25).

Nesse sentido, a diferença fundamental¹⁵ entre a espécie humana e as outras espécies animais é o fato de os homens terem uma atividade criadora e produtiva e essa atividade, especificamente humana, é **o trabalho**:

O ser do homem, a sua existência, não é dado pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens. [...] Diferentemente dos outros animais que têm sua existência garantida pela natureza bastando-lhes adaptar-se a ela para sobreviver, o homem necessita fazer o contrário. Precisa agir sobre a natureza transformando-a e ajustando-a às suas necessidades. Em lugar de adaptar-se à natureza, tem de adaptá-la a si. E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama de trabalho. Portanto é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos. Logo o que o homem é, o é pelo trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana (SAVIANI, 2005, p. 225).

De acordo com Márkus (2015), o trabalho:

constitui a relação real e histórica entre o homem e a natureza e, ao mesmo tempo, ele determina as relações recíprocas entre os homens”[...] “uma atividade que não visa diretamente, mas somente *através de mediações*, à satisfação de necessidades. O trabalho torna seus objetos apropriados para o uso humano, transformando-os com a ajuda de outros objetos enquanto instrumentos – dados pela natureza ou (normalmente) pelo próprio homem (MÁRKUS, 2015, p.27).

Duarte (2013) afirma que o trabalho, como atividade humana fundamental, apresenta duas funções essenciais: **assegurar a sobrevivência do indivíduo** que a realiza e de outros

¹⁵ Para Marx (2002, p.), “pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material”.

imediatamente próximos a ele, bem como, **assegurar a existência da sociedade**. Isso implica a compreensão de que “o trabalho não significa simplesmente o processo de metabolismo entre o homem e a natureza que constitui uma condição necessária da vida humana, ele é – em seu sentido ‘antropológico’ – também autoatividade pela qual o homem forma, desenvolve e se apropria de suas próprias capacidades” (MÁRKUS, 2015, p. 92).

Assim, a caracterização do homem como um ser que trabalha, não esgota a concepção sociohistórica de homem. As características da existência humana, descritas até aqui pela natureza da atividade do homem “implicam necessariamente em outros atributos adicionais que, em parte, as complementam e, em parte, já estão nelas contidas”, como alguns pressupostos, dos quais consiste o fato da sua atividade humana **ser social e consciente** (MÁRKUS, 2015, p. 51).

De acordo com Márkus (2015), a caracterização do homem como um ser social contém dois momentos intimamente interligados:

Por um lado, que o indivíduo não pode se tornar um ser verdadeiramente humano e não pode viver uma vida humana, a menos que ele mantenha contato e estabeleça relações com outros homens. [...] Por outro lado, **o indivíduo é um ser humano somente através do, e devido ao, fato de que ele se apropria, incorpora em sua vida e atividade (em maior ou menor extensão) habilidades, carências, formas de comportamento, ideias etc., que foram criadas e objetivadas por outros indivíduos de gerações anteriores ou contemporâneas a ele**. Assim, **o indivíduo humano em sua personalidade concreta é, ainda que tomado isoladamente, um produto das relações históricas e sociais** (MÁRKUS, 2015, p. 51-52, Grifos nossos).

É importante destacar que esses dois aspectos da sociabilidade humana, mencionados pelo autor, ‘o caráter comunitário’ e ‘a determinabilidade sócio histórica’, são dois aspectos da existência humana que só podem existir juntos e em relação recíproca. Uma vez que, segundo o próprio autor:

As forças materiais e mentais criadas e objetivadas historicamente podem ser apropriadas pelo indivíduo somente dentro de uma comunidade humana através da relação com outros seres humanos. Desde os primórdios, a criança encontra-se em um ambiente humanizado no qual as forças humanas essenciais estão incorporadas, porém o “correto” significado humano dos objetos, enquanto elementos desse meio não é dado diretamente a ela. [...] Os objetos humanos não são simplesmente dados ao homem, mas *postos* a ele como *metas*. É preciso desenvolver em si a capacidade de utilização ou reprodução destes, para se relacionar com eles, praticamente como objetos humanos, como forma de objetivações das potencialidades humanas, e tal capacidade não é naturalmente dada. E, tanto quanto as formas práticas-sociais básicas de comportamento estão em causa, esse ‘processo de aprendizagem’, o desenvolvimento de habilidades humanas fundamentais (para o determinado tipo de sociedade) da criança, pode ser realizado somente através de mediações e com o auxílio de ‘adultos’, ou seja, da sociedade, dentro das formas de comunidade humana existentes em cada caso (família etc.). Isso explica porque esse processo de ‘crescer’ é tão prolongado nos seres humanos em comparação a outros animais, e tão

curto em comparação ao processo histórico real de evolução dessas capacidades de apropriação que constituem seu conteúdo. (MÁRKUS, 2015, p. 55 – 56, itálicos do original).

Outra característica da essência humana, na perspectiva sócio histórica, fundamental para o desenvolvimento do presente estudo, é o fato da atividade humana fundamental **ser uma atividade consciente**¹⁶, atributo que diferencia a atividade humana da atividade do animal:

Um animal, no âmbito de sua atividade vital limitada, está em relação direta com os objetos e suas necessidades permanentes e biologicamente determinadas. Como extensão dos elementos do ambiente que é capaz de construir para, e de se conectar com, o seu comportamento é restrita, apenas poucos objetos e características objetivas tem para ele um significado *orientativo* e, assim, servem como objetivos da sua atividade psíquica (tanto quanto podemos falar desta última, que é, sem dúvida, o caso em relação as espécies de ordem superior). Mesmo em relação a esses objetos que têm um valor de sobrevivência para o animal em causa, só são significativas para ele aquelas propriedades que transmitem ou ‘sinalizam’ um efeito de importância biológica. Assim, um animal não apenas age sobre o seu meio – como formula Marx – de acordo com o ‘padrão’ e necessidades de sua espécie, mas é capaz de orientar-se dele apenas de acordo com esse critério. Por isso, a reprodução e as ‘imagens’ do mundo, existentes na ‘mente’ de um homem e de um animal (para usar esta forma de expressão) não apenas diferem uma da outra em termos de sua riqueza de detalhes, em uma forma puramente qualitativa: elas têm uma *estrutura* diferente. Já que a atividade vital do animal tem um caráter *direto*, ou seja, é uma atividade na qual o motivo (que estimula a atividade) e o objeto (ao qual o ato é dirigido) como regra coincidem, nunca o objeto aparece de forma independente da necessidade atual, mas tão somente e sempre fundida com esta. A articulação do ambiente dada nas percepções do animal depende sempre das necessidades momentâneas e do estado corporal do animal, de modo mais geral sobre as características objetivas da situação presente como um todo – *elas carecem de permanência objetiva*. O mundo como algo objetivo, como algo para além de, e independente de necessidades, não existe para o animal, nem o próprio animal existe como sujeito independente do seu objeto, isto é, ele *não tem consciência*. [...] O trabalho, como atividade humana materialmente mediada, não é mais caracterizado pela consciência direta entre o motivo e objeto da ação. Uma vez que o ato de trabalho não é idêntico a satisfação direta de uma necessidade, pois não significa a apreensão de um objeto natural previamente dado e adequado para o consumo, mas visa transformá-lo (muitas vezes através de inúmeras mediações); o trabalho, portanto, por necessidade, desenvolve e pressupõe a *separação* da necessidade e de seu objeto, do *sujeito* e *objeto*, ou seja, engendra o surgimento da *consciência* e da *autoconsciência*. Na verdade, especificamente a atividade produtiva humana só é possível quando uma contraposição e comparação podem ser feitas entre o *objetivo*, a forma ideal desejada do objeto a ser provocada, e a *coisa realmente presente e percebida* em si, isto é, quando a atividade é guiada e controlada por uma intenção, pelo objetivo a ser atingido (MÁRKUS, 2015, p. 68-69, itálicos do original).

¹⁶ Na perspectiva marxista, a consciência “é sempre consciência *de* algo, tem uma orientação objetal. Por um lado, a consciência aparece como ‘reprodução mental’ da realidade, ou seja, *o conhecimento* do mundo circundante, da presença do homem nele, do homem nele, do próprio sujeito material ativo. [...] Por outro lado, a consciência aparece como a ‘produção mental’ dos objetivos, ideais e valores que se realizam por meio da atividade prática. Precisamente, por causa desse caráter orientado objetivo-objectual – seja em forma de ‘representação’ (“reflexo”) ou como tendência para objetivar intenções subjetivas -, a consciência está inteiramente aberta, de acordo com Marx, a comunicação, sendo dotada de capacidade de expressão linguística, em todos seus aspectos” (MÁRKUS, 2015, p.70).

Contudo, nas relações sociais capitalistas, ou seja, realizado sobre as condições de alienação – o trabalho assalariado, a atividade vital humana, é transformada em mercadoria. Essa atividade não se apresenta ao indivíduo como a principal forma de objetivação e desenvolvimento da sua individualidade, mas, sim, um meio para garantir uma única necessidade, sua sobrevivência.

É justamente pelo fato do trabalho ocupar um lugar central no processo de desenvolvimento dos seres humanos, que se torna tão problemática a inversão produzida pela alienação do trabalho, que altera a função dessa atividade tornando-a um simples meio de sobrevivência do indivíduo, em vez de se constituir na atividade que o humaniza (DUARTE, 2013).

No entanto, se faz necessário distinguir duas coisas, a forma alienada que assume o trabalho nas relações sociais capitalistas, que **se reduz** a um meio de satisfação de uma única necessidade, a sua existência física. E, a outra, entender a característica fundamental do trabalho, a saber: a produção das condições materiais da vida humana, base indispensável da própria história humana (DUARTE, 2013).

A diferença essencial entre a atividade vital do homem e a atividade vital dos animais reside na maneira pela qual o ser humano **reproduz a sua vida**. Pois, para assegurar sua sobrevivência, o ser humano precisa **produzir os meios** para a satisfação de suas necessidades básicas. O que significa afirmar que a atividade humana não se caracteriza pelo consumo dos objetos que satisfaçam necessidades, mas, sim, pela produção dos meios que possibilitem essa satisfação. Ou seja, o ser humano, para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que significa a transformação tanto da natureza quanto do próprio ser humano. Contudo, é a produção desses meios de satisfação das necessidades que gera a **dinâmica fundamental do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano**, isto é, a **relação entre objetivação e apropriação** (DUARTE, 2013, p. 25 – 26):

O ser humano, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humana pela sua atividade, humaniza a si próprio, posto que a transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva. A atividade de trabalho cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer as suas necessidades, o ser humano objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim (DUARTE, 2013, p. 26-27).

A dinâmica essencial do processo de produção e reprodução da cultura humana¹⁷ sintetiza a dinâmica da atividade humana fundamental, sendo ela a relação entre objetivação e apropriação:

O processo da apropriação surge, antes de tudo, na relação entre o homem e a natureza. O ser humano pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação: o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, pois adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outro processo de apropriação, já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, isto é, apropriação das objetivações do gênero humano (entendidas aqui como o produto da atividade objetivadora) (DUARTE, 2003, p. 24).

É importante destacar que o processo de objetivação do homem, por meio de sua atividade vital, não se reduz apenas à produção e reprodução de objetos materiais, mas também se realiza de outras formas, como a produção e reprodução da linguagem.

Para evidenciar como se efetiva, por meio da atividade vital do homem, a dinâmica do processo de objetivação e apropriação no desenvolvimento do gênero humano e dos indivíduos, Duarte (2013) se apropria das contribuições de Leontiev (2004) e utiliza o exemplo da produção dos instrumentos¹⁸ para exemplificar esse processo, onde a produção de um instrumento “é tanto um processo de apropriação da natureza pelo ser humano como um processo de sua objetivação” (DUARTE, 2013, p. 28).

Para transformar um objeto em instrumento, o homem precisa em primeiro lugar “conhecer a natureza do objeto para poder adequá-lo as suas finalidades. Ou seja, para que o objeto possa ser transformado e inserido na ‘lógica’ da atividade humana, é preciso que o ser humano se aproprie de sua ‘lógica’ natural”. Em segundo lugar, “o objeto só pode ser considerado um instrumento quando possui uma função no interior da prática social”. Assim, para produzir instrumentos “o ser humano precisou distinguir o que é o objeto para ele e o que o objeto é independente dele, ser humano” (DUARTE, 2013, p. 28).

Nesse sentido, é pelo trabalho no processo de transformação da natureza, em função do desenvolvimento de suas necessidades, que o homem fixa nos fenômenos da cultura material e imaterial as aquisições de sua evolução, as suas aptidões e os seus conhecimentos.

¹⁷ Segundo Saviani (2004, p.37) “a cultura não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação”.

¹⁸ De acordo com Duarte (2013, p.28), “um instrumento não é algo que as pessoas utilizam em sua ação, mas algo que passa a ter uma função social, uma significação que é dada pela atividade social. O instrumento é, portanto, um objeto que é transformado para servir determinadas finalidades no interior da prática social” .

O processo de desenvolvimento do homem é possível, porque a sua atividade vital, o trabalho, **criou** a forma particular de **fixação** e de **transmissão** às gerações seguintes das aquisições adquiridas no processo de evolução, essas aquisições fixam-se agora nos fenômenos externos da cultura material e imaterial. Assim, para que o desenvolvimento do homem se efetive se faz necessário que às gerações seguintes sejam **transmitidas** a cultura material e imaterial produzidas pelo trabalho das gerações precedentes, objetivações humanas que constituem o próprio gênero do homem (LEONTIEV, 2004):

A ‘verdadeira essência’ do homem reside precisamente na presença desta *autoatividade na qual ele cria e forma sua própria subjetividade*. O indivíduo torna-se e é um indivíduo humano, precisamente porque ele se envolve e participa ativamente neste processo, e isso só é possível porque ele se apropriou de alguns dos resultados objetivados e conquistas anteriores do progresso, dentro dos limites de seu tempo e na escala de suas próprias possibilidades sociais. Assim, a verdadeira unidade da espécie humana em si não pode ser compreendida para além deste processo histórico, mas só dentro e através dele. Esta unidade é, na verdade, nada mais do que a unidade interna e a continuidade do processo da história humana (MÁRKUS, 2015, p. 98, itálico do original).

Sendo assim, para que seja possível às novas gerações desenvolver as aptidões especificamente humanas, tem que se **apropriar** dos objetos e dos fenômenos da cultura criados pelas gerações precedentes. Pois, são nesses fenômenos da cultura, produtos (materiais e intelectuais) do trabalho, que se cristalizam as aptidões, os conhecimentos e o saber-fazer do homem:

As aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes [...] Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 2004, p. 285).

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

Segundo Leontiev (2004), o processo ativo de apropriação ou de “aquisição” dos fenômenos no mundo da cultura, é o mesmo tanto para os fenômenos da cultura material (objetos, instrumentos, etc.) como para os fenômenos da cultura intelectual (linguagem, etc.).

No que tange a apropriação dos bens da cultura material, a aquisição, para o homem, consiste em se apropriar das operações motoras que neles estão incorporadas. Já no que se refere aos fenômenos da cultura intelectual, como é o caso da linguagem, a aquisição não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações das palavras, que são fixadas historicamente nas suas significações. Em síntese, o resultado desse processo de apropriação ou de “aquisição” dos fenômenos do mundo exterior objetivo é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. Neste sentido, a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana (ibid., p. 288).

Assim, uma questão fundamental é compreender o processo de humanização (formação do indivíduo) no interior das relações sociais. Uma vez que a aquisição das objetivações humanas (os bens culturais) não está dada da mesma forma a todos os indivíduos, pois:

A instituição da *propriedade privada* separa o trabalhador do *produto* de seu trabalho, torna o resultado de sua própria atividade um objeto alienado, pertencente a outra pessoa que, assim, tem um comando sobre essa atividade. Dessa forma, trabalho como forma de objetivação é transformado em trabalho alienado e, sobre esta base, o fenômeno geral da alienação se espalha sobre todos os âmbitos e aspectos da vida social, de modo que as pessoas perdem o controle e poder sobre seus próprios atos e criações, sobre as forças sociais e os produtos da atividade humana, e estes, por sua vez, tornam-se forças objetivas estranhas que dispõem sobre suas próprias vidas (MÁRKUS, 2015, p. 115, itálicos do original).

Assim, se faz necessário entender como se manifesta a essência do indivíduo no interior das relações sociais para avançarmos na compreensão da concretude histórica da formação, tanto do gênero humano quanto da formação histórico-social do homem.

Dessa forma, relacionar a concepção socio histórica de indivíduo, com o debate sobre as proposições pedagógicas para o ensino da Educação Física, se faz necessário para entendermos o que caracteriza o indivíduo concreto, que precisa ser o centro das atenções das propostas de organização (lógico e sequencial) dos processos de ensino e aprendizagem dos indivíduos no ambiente escolar, para que de fato essa proposição pedagógica possa contribuir efetivamente com a formação (desenvolvimento máximo) dos indivíduos a partir da socialização\apropriação das objetivações humanas cristalizadas nas manifestações materiais e não-materiais da cultura humana. O que tem como consequência a formação de um determinado tipo de indivíduo, um indivíduo que assuma a tarefa de contribuir no processo de transformação da realidade capitalista, elemento que vamos discutir na próxima seção que é

necessário para apresentar nossa posição de não abstrair questões relativas ao sentido da prática educativa. Sendo assim, nos perguntamos: formar para quê?, “formar para quem?”.

1.2 CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE

É importante destacar que esse processo de formação do homem, historicamente vem se desenvolvendo no seio das relações sociais, ou seja, no interior da “totalidade das relações reais entre os indivíduos históricos e concretos” (MÁRKUS, 2015, p. 111). Nos modos de produção, onde os homens apresentam-se divididos em classes sociais, o acesso do homem ao patrimônio cultural construído ao longo da história pela humanidade é determinado pelo lugar que este homem ocupa no seio das relações sociais de produção:

As relações sociais fazem a mediação entre a vida do indivíduo e o gênero humano. Numa sociedade de classes, como ocorre no capitalismo, as relações entre a vida individual e a cultura acumulada pelo gênero humano tornam-se particularmente complexas e contraditórias em consequência da propriedade privada dos meios de produção, da exploração da força de trabalho pelo capital e da consequente divisão social do trabalho. Tanto ao longo da vida de cada indivíduo como ao longo da história da humanidade a humanização e alienação ocorrem muitas vezes de forma simultânea e no interior da mesma processualidade socio-cultural. (DUARTE, 2004, p. 231).

A compreensão do processo de formação humana, no seio das relações sociais construídas historicamente pelos homens, se faz necessário para explicitar o que, de fato, determina o desenvolvimento tão diferente, apresentados pelos homens na atualidade. Partimos da compreensão de que os diferentes desenvolvimentos apresentados pelos homens não são em virtude das suas diferenças biológicas naturais (cor da pele, da forma dos olhos, etc.). Entendemos que essa diferença “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):

Desde que surgiram as classes sociais, a propriedade privada e a divisão social do trabalho, isto é, desde a antiguidade até os dias atuais, a objetivação do gênero humano tem ocorrido por meio da exploração do trabalho, da apropriação privada do resultado geral do trabalho humano. A maioria dos seres humanos tem sido impedida de se apropriar de toda essa riqueza material e intelectual, de se enriquecer por meio das obras humanas. **Isso é alienação.** Não se trata apenas do fato de que o trabalhador não seja o proprietário daquilo que resulta do seu trabalho mas também do fato de que o trabalhador não pode apropriar-se de tudo aquilo que, sendo produto da atividade humana em geral poderia tornar sua vida muito mais humana, com muito mais sentido, com muito mais conteúdo, diferentemente da vida real que lhe cabe, na qual a maior parte de seu tempo e de suas energias físicas e mentais é

destinada a luta cotidiana pela sobrevivência. (DUARTE, 2004, p. 232, grifos nossos)

O fato das relações sociais capitalistas se apresentarem como um entrave ao desenvolvimento pleno dos seres humanos, devido ao fenômeno social da alienação¹⁹, onde a maioria dos indivíduos tem sido impedida de se apropriar de toda a cultura material e intelectual, ou seja, de se enriquecer por meio das obras humanas, exige um posicionamento político frente a essa realidade, como a necessidade de lutar pela superação das relações sociais baseadas na propriedade privada dos meios de produção, o capitalismo, como forma de garantir a abolição das condições sociais que fazem a atividade humana perder a sua qualidade de autoatividade (atividade pela qual o homem forma, desenvolve e se apropria de suas próprias capacidades) e que impede a maioria dos indivíduos de se apropriarem das objetivações materiais e imateriais produzidas pelo trabalho.

A superação das relações sociais que determinam a alienação do indivíduo em relação ao gênero humano é uma tarefa fundamental que tem por objetivo a garantia da continuidade do progresso histórico e do pleno desenvolvimento da humanidade. Mas, isso é apenas uma possibilidade²⁰ que pode ser tomada como tendência quando se parte da concepção de essência humana, como um processo unitário aonde a história é entendida como “o processo de ‘autocriação’ humana, um processo contínuo pelo o qual o homem forma e transforma a si mesmo através de *sua própria atividade*, através de *seu próprio trabalho*, na direção de uma crescente liberdade e universalidade” (MÁRKUS, 2015, p. 98).

Dessa forma, superar as condições sociais de alienação do homem em relação a sua atividade vital (autoatividade) e aos produtos dessa atividade (as objetivações humanas), lutar

¹⁹ De acordo com Márkus (2015,p.115) “alienação não é nada além desta discrepância, segundo a qual o progresso histórico da humanidade é separado do desenvolvimento dos indivíduos, no qual os aspectos autoformativos e criativos da atividade humana só aparecem no contexto social global, mas não estão presentes nos efeitos das atividades sob si próprio. Alienação, portanto, nada mais é que a separação e oposição da essência do homem e da existência humana ...”.

²⁰ “Não existem crises históricas que não tenham mais de uma saída: a solução real da crise é sempre uma entre muitas alternativas concretas. A questão de qual será a alternativa, a possibilidade concreta a ser realizada, resolve-se, exclusivamente, pela *atividade concreta dos homens*, pela *prática revolucionária das classes*, e esta atividade social é fortemente influenciada não só por fatores econômicos fundamentais, mais por uma série de fatores históricos-concretos (alguns dos quais podem ser inteiramente acidentais, no que diz respeito às características estruturais básicas que constituem a própria crise). Se, como resultado de várias circunstâncias históricas concretas, não existir nenhuma *força subjetiva* que seja capaz de conscientemente realizar a tarefa prática revolucionária da ‘solução histórica’, a crise pode desembocar em uma depressão de longa duração que repetidamente recriará o conflito silenciado e as contradições históricas da crise, e poderá levar até mesmo à destruição da formação social dada, da civilização em questão, o constitui uma regressão histórica. E tudo isso, por uma questão de curso, implicaria na modificação mais ou menos significativa das perspectivas históricas de longo prazo” (MÁRKUS, 2015, p. 125).

pela consolidação de outro projeto de sociedade²¹ para além do capital, “significa a criação de condições sociais em que será possível julgar o nível geral do desenvolvimento da sociedade, do progresso humano pelo nível de desenvolvimento dos indivíduos, quando a universalidade e a liberdade do gênero humano serão expressas diretamente na vida livre e multilateral dos homens” (MÁRKUS, 2015, p. 116).

Assim, somente com a transcendência histórico-prática da alienação, a superação do capitalismo, ou seja, na sociedade comunista²² a essência humana consegue adquirir uma verdade prática. Pois essa passa a ser a verdadeira essência dos homens. Contudo, o processo de transformação (superação) do capitalismo não pode ser considerado como um ideal a ser conquistado pelo entusiasmo da vontade, pela execução prática de planos atraentes, o mesmo deve ser encarado como produto das leis de desenvolvimento do capitalismo, emergindo como sua negação no processo de transição para o comunismo conduzido pela luta consciente dos trabalhadores (SAVIANI, 2015):

Uma sociedade comunista deve ser uma sociedade superior ao capitalismo e que para tanto ela terá que incorporar tudo aquilo que, tem sido produzido na sociedade capitalista, possa contribuir para o desenvolvimento do gênero humano, para o enriquecimento material e intelectual da vida de todos os seres humanos. Trata-se de: superar os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; superar os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; superar os limites da ciência para o desenvolvimento humano; superar os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; superar a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas da existência humana (DUARTE, 2010, p. 48).

Nesse sentido, temos acordo com o professor Newton Duarte (2011) de que a formação dos seres humanos na sociedade comunista deve ser a referência para a educação contemporânea, o que implica: i) lutar pela apropriação da totalidade das forças produtivas (a qual se integra o conhecimento) e, com isso, defender no processo revolucionário a apropriação, pela classe trabalhadora, do conhecimento socialmente existente em suas expressões mais desenvolvidas; ii) lutar pela superação do caráter alienado do trabalho na

²¹ Para Freitas (2003, p.123) “um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que devemos colocar em prática para a sua consecução. Implica uma “cosmovisão”, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos” .

²² Para Marx e Engels (2007, p. 38) o comunismo é uma possibilidade a partir das condições existentes: “O comunismo não é para nós um estado de coisas que deve ser instaurado, um ideal para o qual a realidade deverá se direcionar. Chamamos de comunismo o movimento real que supera o estado de coisas atual. As condições desse movimento [...] resultam dos pressupostos atualmente existentes”.

sociedade capitalista, pois no sistema baseado na propriedade privada dos meios de produção, o trabalho, ao invés de ser uma atividade de auto realização - pela qual o homem forma, desenvolve e se apropria de suas próprias capacidades - é apenas um meio para sua sobrevivência – resultando na deformação do sujeito. Assim, com a superação do capitalismo, pelo comunismo, ao invés de trabalhar para viver “o ser humano poderá viver para trabalhar porque trabalho significará realizar uma atividade plena de sentido, na qual o indivíduo se desenvolva de maneira universal e livre” (DUARTE, 2011, p. 7-20); iii) lutar para que as relações humanas e a vida humana sejam plenas de conteúdo – o que implica colocar “em primeiro plano a socialização pela escola das formas mais desenvolvidas de conhecimento até aqui produzidos pela humanidade” DUARTE, 2011, p. 7-20) – ou seja, por meio da revolução comunista transformar a riqueza material e espiritual do gênero humano em conteúdo universal da vida de cada indivíduo.

Dessa forma, o presente estudo se fundamenta no princípio de que não se trata de educar para o mundo existente, mas que a tarefa decisiva das proposições pedagógicas para o ensino da Educação Física é contribuir para a formação de indivíduos comprometidos com a luta transformadora da realidade, prática social que somente pode ocorrer a partir da apreensão com profundidade dos fatos da realidade complexa e contraditória (ABRANTES, 2018).

1.3 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Tomando como pressuposto a concepção socio histórica de formação do indivíduo, a educação é entendida como sinônimo do processo de humanização. Dito de outra forma, a educação é o processo de apropriação dos objetos culturais (materiais ou imateriais) pelo indivíduo. Nessa perspectiva, é possível afirmar que:

A educação é um processo que não pode ser eliminado do desenvolvimento humano e uma das condições pelas quais o ser humano adquire seus atributos fundamentais ao longo do processo histórico social. Neste sentido, podemos considerá-la umas das principais constituintes do “*corpo orgânico*”, isto é, conjunto de objetivações socialmente construídas, tais como objetos, usos, costumes, significações, conhecimento, etc., apropriados por exigências de humanização (MARTINS, 2004, p. 57).

Neste sentido, é por meio da educação que as futuras gerações têm acesso aos fenômenos da cultura produzida pelas gerações anteriores, por um processo de

transmissão/assimilação de conhecimentos, o que garante o seu processo de formação enquanto seres humanos:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizam, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta linguagem. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (LEONTIEV, 2004, p. 284).

Para Leontiev (2004), esse processo de apropriação da atividade objetivada nos produtos materiais e imateriais do trabalho tem algumas características: o processo de apropriação da cultura é sempre um processo ativo do ponto de vista do homem, ou seja, para se apropriar das objetivações humanas o indivíduo precisa desenvolver em relação a esses objetos e fenômenos uma atividade que reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto (LEONTIEV, 2004); o processo de apropriação (assimilação) “no homem é um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana” (LEONTIEV, 2004, p. 288, itálicos do original); o processo de apropriação dos produtos da atividade humana é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos.

Segundo Leontiev (2004):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 2004, p. 290, itálicos no original).

Essa contribuição de Leontiev mostra que o processo de formação do indivíduo é, em sua essência, um processo educativo. Pois, para o indivíduo concretizar seu desenvolvimento histórico social precisa se apropriar das objetivações humanas que são produzidas pelas gerações anteriores. No entanto, esse processo só se efetiva “por meio de interações concretas

com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada” (DUARTE, 2003, p. 33).

Leontiev (2004) destaca que independente da forma assumida pela educação no desenvolvimento da sociedade humana – desde a forma mais simples “imitação dos atos do meio” passando a formas mais complexas e especializadas como “o ensino e a educação escolares”, ou até a “formação autodidata” - o fundamental é perceber que esse processo de educação deve *sempre* ocorrer para que seja garantida a transmissão dos resultados do desenvolvimento socio histórico da humanidade às gerações seguintes. Uma vez não ocorrendo esse processo de transmissão dos bens da cultura material e imaterial produzidos pelo trabalho humano, seria impossível a continuidade do processo histórico.

Dessa concepção histórico-cultural sobre o desenvolvimento do homem, extraímos uma implicação pedagógica fundamental nos dias atuais:, “o reconhecimento da **indispensabilidade do ensino** que faça a mediação entre o aluno, isto é, a pessoa que realiza o processo de apropriação, e a significação social da objetivação a ser apropriada” (DUARTE, 2013, p.45, grifos nossos). Principalmente no contexto em que o debate educacional tem sido pautado hegemonicamente por concepções pedagógicas (as pedagogias do aprender a aprender) que tem assumido uma atitude negativa em relação ao ato de ensinar, ou seja, ao processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos (DUARTE, 2005a).

Sendo assim, explicitada a forma como se dá o processo educativo (apropriação da cultura material e imaterial pelos indivíduos) em todas as esferas da vida humana. Se faz necessário destacar a forma particular como se desenvolve a educação do homem no âmbito da educação escolar, já que “o caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas na educação escolar, diferenciando-a qualitativamente das apropriações que o correm na vida cotidiana” (DUARTE, 2003, p.33).

De acordo com Saviani (2003), o trabalho humano pode ser dividido em duas categorias: i) *o trabalho material* – por meio do qual o homem garante a sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas de bens materiais; ii) *o trabalho não material* – que tem por finalidade a produção do saber (ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades) (SAVIANI, 2003b, p. 12).

Para Saviani (2003) é no âmbito da categoria do trabalho não material que se situa a educação. Contudo, a produção não-material se distingue em duas modalidades: i) atividades em que o produto se separa do ato de produção, onde a um intervalo entre a produção e o consumo; ii) atividades em que o produto não se separa do ato de produção, neste caso o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. Logo, como a atividade de ensino, a aula é,

pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelo estudante). Pode-se situar a educação dentre aquelas atividades (trabalho não-material) em que o produto não se separa do ato da produção (SAVIANI, 2003b, p. 12-13).

É importante destacar que “as duas categorias de trabalho (material e não material) estão intimamente relacionadas, pois o homem planeja, antecipa mentalmente sua ação sob o objeto e, portanto, para a realização do trabalho material, o homem realiza um trabalho não material” (MARSIGLIA, 2011a, p. 6).

1.4 CONCEPÇÃO DE ESCOLA

A escola é entendida enquanto “uma instituição social, cujo papel específico consiste em propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que já foi construído historicamente” (MARSIGLIA, 2011a, p. 10).

No entanto, no contexto da luta de classes, a escola é um espaço disputado pelas classes sociais fundamentais (burguesia e trabalhadores), onde a depender da direção (política) que assume a organização do trabalho pedagógico,

A escola pode se tornar espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos e professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados. O professor é, portanto, peça-chave nessa organização e sistematização do conhecimento (MARSIGLIA, 2011a, p. 10).

Assim, como a organização do trabalho pedagógico da escola varia a partir da teoria educacional²³ que esta assume, se faz necessário uma breve discussão sobre a história das principais proposições pedagógicas da educação brasileira. Uma vez que nas diferentes teorias educacionais é possível identificar a concepção de indivíduo, educação e escola, que norteia cada uma delas, e, conseqüentemente, é possível reconhecer nesses modelos a manutenção

²³ Freitas (2003) destaca a importância de diferenciar teoria educacional da teoria pedagógica. Assim, enquanto a teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico de sociedade, sendo assim, discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos. A teoria pedagógica, por oposição, trata do “trabalho pedagógico”, procura as regularidades subjacentes ao trabalho pedagógico, formulando os princípios norteadores da prática pedagógica da escola e da sala de aula. O desenvolvimento de uma teoria pedagógica é um projeto tripartite - que deverá envolver a pesquisa com pedagogos, especialistas em disciplinas que dão suporte à pedagogia (filosofia, psicologia, sociologia, entre outras) e metodólogos -, trabalho que será de longa duração e só será possível se construído interdisciplinarmente. (FREITAS, 2003, p. 92 - 93).

das relações sociais capitalistas, ou a luta para fazer da escola um espaço articulado com o processo de transformação da sociedade.

Para explicitar a nossa posição sobre o processo de elaboração das principais concepções educacionais, que foram ao longo da história configurando o sistema de ensino no Brasil - concepções essas que influenciaram diretamente o processo de sistematização das principais proposições pedagógicas da Educação Física - tomamos como referência os estudos realizados pelo professor Dermeval Saviani (2008), uma das, senão a principal, referência entre os pesquisadores brasileiros que dedicam seus estudos a compreender o processo histórico de “evolução das ideias pedagógicas em nosso país desde suas origens indígenas até os dias atuais” (SAVIANI, 2008a).

Saviani (2008a), tomando por base a noção de predominância ou hegemonia, sistematizou uma proposta de periodização para a distribuição das ideias pedagógicas da educação brasileira ao longo de sua história. De forma que “cada período corresponde à predominância de determinadas ideias pedagógicas, sendo isso o que diferencia os períodos entre si” (SAVIANI, 2008a, p.20), essa periodização apresenta, também como característica marcante, o fato de não excluir as ideias não predominantes, “mesmo aquelas que jamais puderam sequer aspirar a alguma hegemonia” (SAVIANI, 2008a, p. 20). De acordo com Saviani, as principais ideias pedagógicas brasileiras podem ser diferenciadas nos seguintes períodos:

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

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

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

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

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

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

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

1. Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestação da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980);
2. Ensaio contra-hegemônico: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991);

3. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001). (SAVIANI, 2008a, p. 19-20).

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

O primeiro período corresponde ao predomínio da concepção tradicional religiosa; o segundo compreende a predominância da visão tradicional leiga; o terceiro período está referido à concepção moderna; e no quarto período emerge a visão crítica que se expressa fundamentalmente nas concepções dialéticas (histórico-crítica) e crítico-reprodutivista em contraposição à concepção produtivista cuja expressão mais característica pode ser encontrada na teoria do capital humano. Com efeito, domina todo esse último período a ideia de que a educação é um fator de desenvolvimento tanto pessoal como social sucessível de agregar valor, concorrendo, portanto, para o incremento da produtividade (SAVIANI, 2008a, p. 20).

É importante destacar que não foi pretensão deste estudo investigar minuciosamente todas as tendências pedagógicas da educação brasileira, mas apenas as principais tendências pedagógicas circunscritas no período histórico destacado por Taffarel (2009a) enquanto o período onde podem ser localizadas “as tentativas de sistematizar as teorias da educação física no Brasil” (TAFFAREL, 2009a, p. 2).

O *primeiro período* corresponde às décadas de 40 e 50 do século passado, marcado pela contribuição da obra de Inezil Penna Marinho e, o *segundo período* (década de 80), em que tiveram origem outras tentativas de sistematizações teóricas, subdivididas em dois grandes campos: i) o *campo* que levava em consideração para a elaboração da teoria da educação física as *teorias epistemológicas* e que partiam da definição dos objetos investigativos para fundamentar suas proposições teóricas; ii) o *campo* que buscava apoio nas *teorias educacionais* e principalmente nos estudos realizados por Dermeval Saviani em seu livro *Escola e Democracia*, para construir a sistematização de propostas de teorias pedagógicas. Neste campo, a autora destaca as propostas construídas por Ghiraldelli, Castellani Filho, Taffarel, entre outros (TAFFAREL, 2009a, p. 2).

Assim, partindo dessa delimitação (períodos) proposta pela professora Celi Taffarel e tomando como referência a periodização²⁴ das ideias pedagógicas proposta por Saviani (2008a) demos ênfase neste estudo à análise das principais tendências pedagógicas (predominantes e não predominantes) pertencentes respectivamente ao segundo, terceiro e

²⁴ Ao tomarmos a referida periodização como referência, fazemos a título de elucidação geral do transcurso das teorias educacionais no século XX e XXI, pois a apresentação pormenorizada da profunda análise do autor sobre o tema ultrapassa os objetivos e limites deste texto.

quarto períodos propostos por Saviani (2008), a saber: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova, a pedagogia tecnicista ou produtivista, as teorias crítico-reprodutivistas e a pedagogia histórico-crítica.

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

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

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

Para classificar as teorias da educação que fundamentaram a constituição do sistema de ensino brasileiro dos meados do século XIX até o final o século XX, Saviani (2003a) usa como critério fundamental o posicionamento dessas teorias em relação aos problemas da educação brasileira (a marginalidade). Partindo desse critério objetivo de classificação, Saviani divide as teorias da educação em dois grupos: i) *as teorias não críticas* – que entendem ser a educação uma ferramenta de **equalização social**, logo, para a construção da sua explicação sobre o fenômeno educativo não levam em consideração os condicionantes objetivos (o trabalho, as relações de produção, a luta de classes, etc.), de forma que encaram a educação como **autônoma** e buscam compreendê-la a partir dela mesma; ii) *as teorias críticas* – que inversamente ao grupo das teorias não críticas entendem ser a educação uma ferramenta de **discriminação social**, essas teorias partem dos condicionantes objetivos (a

estrutura socioeconômica) para construir sua explicação sobre o fenômeno educativo. No entanto, por entenderem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, são denominadas de “teorias crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 2003a, p. 3-5).

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

É importante destacar que todas as teorias pertencentes ao grupo das teorias não críticas desempenham, e ainda desempenha, grande poder sobre as práticas pedagógicas exercidas, tendo a ação da escola como a de adequação do indivíduo a sociedade.

Nesse sentido, apresentadas as teorias educacionais que de uma maneira geral influenciaram o processo de construção do sistema de ensino brasileiro (teorias não-críticas), bem como influenciaram o movimento dos educadores no nosso país (teorias crítico-reprodutivistas), se faz necessário compreender a função social da escola capitalista, uma vez que é a ela que as proposições pedagógicas da Educação Física vão estar articuladas, ou no caso das teorias críticas, irão se contrapor no seu processo de elaboração.

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

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

Segundo Saviani (2003a), essa concepção educacional atribuía à escola o papel de “difundir a **instrução**, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (p. 6). O que implicou que a escola fosse organizada como uma agência centrada no professor, que a partir de uma gradação lógica transmitisse aos alunos o

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

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

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

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

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

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

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

Do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; **os conteúdos cognitivos para os métodos ou processo pedagógicos**; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; **da quantidade para a qualidade**; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseadas principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mais aprender a aprender (SAVIANI, 2003a, p. 9).

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

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

Deste modo, na medida em que a classe trabalhadora começa a participar do processo político (as eleições), as contradições de interesses que estavam submersas sob o princípio da “educação para todos” vêm à tona e fazem submergir a disputa entre essas classes, ou seja, a classe trabalhadora no processo eleitoral nunca realizava a melhor escolha – de acordo com os interesses da burguesia - escolhendo sempre o governante que impunha algum tipo de obstáculo ao processo de desenvolvimento/consolidação da “sociedade democrática”, conseqüentemente, aos interesses da classe burguesa em sua totalidade. Logo, como os trabalhadores não estavam fazendo as escolhas que interessavam a burguesia, fazia-se necessário então reformar a escola tradicional, já que a mesma não estava funcionando bem, ou seja, em sintonia com os interesses da classe dominante: “Não basta à quantidade, não adianta dar a escola para todo mundo desse jeito”. Esse conflito de interesses é “resolvido” com o surgimento da pedagogia nova, momento em que foi possível para burguesia, ao mesmo tempo, aprimorar o ensino destinado a sua classe, bem como rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares (SAVIANI, 2003a, p. 53).

Esse processo foi possível, porque as mudanças na forma de organizar a escola (agrupamento dos alunos em áreas de interesse decorrentes da sua atividade livre;

transformação do ambiente da aprendizagem em um ambiente estimulante, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe, e etc.; professores trabalhando com pequenos grupos; etc.) determinada pela concepção pedagógica nova, não foram expandidas para todas as escolas do sistema de ensino brasileiro, sobretudo, devido aos custos elevados que essas mudanças implicavam, os quais eram bem maiores do que os da escola tradicional. Sendo assim, essa forma de organização escolar se restringiu basicamente a algumas poucas experiências, núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite.

No que se refere às amplas redes escolares organizadas sob a forma tradicional, a principal consequência que trouxe a pedagogia nova foi:

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

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

Segundo Saviani (2003b), as características básicas que fundamentam a construção da “teoria pedagógica tecnicista” ou a “concepção produtivista da educação” são as ideias de racionalidade, eficiência e produtividade. A concepção pedagógica tecnicista buscava minimizar as influências subjetivas que pudessem pôr em risco a eficiência da educação, para tanto, advogava o planejamento do processo educativo de modo a dotá-lo de uma organização racional. Sendo assim, era necessário:

Operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de

ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnico dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI, 2003a, p. 12).

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

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

A conclusão extraída do ponto de vista pedagógico consiste no entendimento de que se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, é aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer (SAVIANI, 2010, p. 27).

Sendo assim, para que a escola cumprisse com a sua função social determinada pela concepção pedagógica tecnicista, a mesma passou por um processo de reorganização que a tornou um espaço extremamente burocrático. A racionalização do processo educativo exigiu que na escola ocorresse uma atuação planejada, garantida pela elaboração de “instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico” (SAVIANI, 2003a, p. 14). Nesse sentido, o preenchimento de formulários passa a ser adotado como a forma básica de controle desse processo de racionalização.

Para Saviani (2003a) as principais consequências provocadas pela pedagogia tecnicista à educação brasileira, foram: i) **a inviabilização do trabalho pedagógico**, devido ao aumento do caos no campo educativo provocado pelo nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação gerado pelo encontro na prática educativa, da orientação tecnicista, as condições tradicionais predominantes nas escolas e a influência da pedagogia nova, que

exerceu poderoso atrativo sobre os educadores; ii) o aprofundamento do **esvaziamento do conteúdo de ensino** nas escolas das camadas populares.

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

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

A partir da década de 1970, sob a influência da **tendência crítico-reprodutivista**, começa a surgir às primeiras críticas a teoria do capital humano, ou seja, a principal base teórica da pedagogia tecnicista. Buscava-se através da crítica à teoria do capital humano, evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava, fundamentalmente, colocá-la a serviço dos interesses da burguesia ao qualificar a força de trabalho. A educação, portanto, concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração do modo de produção capitalista (SAVIANI, 2008b).

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

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

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

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência uma proposta de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como se manifesta no presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2003b, p. 93).

Segundo a pedagogia histórico-crítica, a concepção abstrata de homem defendida pela teoria pedagógica hegemônica da escola capitalista gera diversas contradições que se ocultam sob a aparente unidade da concepção liberal do homem, dentre essas contradições destaca três: as contradições entre o homem e a sociedade, entre o homem e o trabalho e entre o homem e a cultura. A ênfase dada a essas contradições é justificada pelo fato de suas implicações se relacionarem mais diretamente com a questão educacional (SAVIANI, 2005, p. 231).

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

Neste sentido, esses desafios, impostos a educação na sociedade de classes, são uma exigência da própria forma escolar burguesa no processo de consolidação do modo de produção capitalista. Entende-se que esses desafios só poderão ser enfrentados com a radicalidade necessária, com a superação do capitalismo. Sendo assim,

a luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo, por ser esta uma forma de produção que socializa os meios de produção superando a sua apropriação privada. Com isso socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população (SAVIANI, 2005, p. 257).

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

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempos escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2003b, p. 9).

Para a realização dessas tarefas, decorre **um método pedagógico** que parte da *prática social*, onde se encontram igualmente inseridos professor e aluno, porém, ocupando posições distintas nesse processo, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Cabendo aos momentos intermediários do método “identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse)”²⁵ (SAVIANI, 2008b, p. 118).

De acordo com os estudos realizados pelo professor Newton Duarte, nas últimas décadas o debate educacional tem se caracterizado por uma quase total hegemonia das pedagogias do “aprender a aprender”, essa ampla e heterogênea corrente pedagógica historicamente tem sua origem na pedagogia da escola nova. Estão incluídas nessa referida corrente pedagógica, o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista (DUARTE, 2003, 2005a e 2010).

Segundo Duarte (2010), as pedagogias do aprender a aprender podem ser consideradas **pedagogias negativas**, na medida em que **aquilo que melhor as define é a sua negação as formas clássicas da educação escolar - seus métodos, suas práticas e seus conteúdos clássicos**. Essas teorias educacionais estão inteiramente em sintonia com o universo contemporâneo. Pois, nessas pedagogias predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal.

Duarte (2005a) destaca que nas **pedagogias do aprender a aprender estão organizadas quatro princípios valorativos**: i) aprender sozinho é melhor do que aprender

²⁵ Ver a contribuição de Lavoura (2018) sobre o problema da formalização de uma didática da pedagogia histórico-crítica, expresso em passos lineares e mecânicos sequencialmente a partir da lógica formal do pensamento. Onde, “o método da pedagogia histórico-crítica acaba convertido em cinco ‘passos’ realizados sequencialmente e de forma esquemática, em que primeiro *i* – parte-se da prática social, depois *ii* – problematiza-se, logo após *iii* – instrumentaliza-se, depois *iv* – faz-se a catarse para, em sequência, *v* – retornar à prática social (p.5)..

com outras pessoas; ii) a tarefa da educação escolar não é a transmissão do conhecimento socialmente existente, mas a de levar o aluno a adquirir um método de aquisição (ou construção) de conhecimentos; iii) toda atividade educativa deve atender aos e ser dirigida pelos interesses e necessidades dos alunos; iv) a educação escolar deve levar o aluno a “aprender a aprender”, pois somente assim esse aluno estará em condições de se adaptar constantemente às exigências da sociedade contemporânea, a qual seria uma sociedade marcada por um intenso ritmo das mudanças (DUARTE, 2005a, p. 215).

O aspecto mais problemático das pedagogias do aprender a aprender é a negação da própria essência do trabalho educativo. Pois, “não é a transmissão de conhecimentos a tarefa principal da escola, mais sim a organização de atividades educativas que ofereçam o processo espontâneo de construção dos instrumentos de assimilação do conhecimento” (DUARTE, 2003, p. 214). Dessa forma, o que essa corrente pedagógica tem produzido é **o esvaziamento da educação escolar**, a descaracterização total do papel da escola na formação das novas gerações (DUARTE, 2005a).

Segundo Duarte (2005a), foram as pedagogias do aprender a aprender que orientaram as reformas na educação brasileira durante toda a década de 90 e são essas pedagogias que continuam ainda hoje a dar sustentação ideológica a esse misto de neoliberalismo e pós-modernismo que tem caracterizado as políticas educacionais.

De acordo com Saviani (2008a):

Não é fácil caracterizar em suas grandes linhas essa nova fase das ideias pedagógicas. Isso porque se trata de um movimento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis a grande volatilidade. Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as ideias que passam a circular já nos anos 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990. Por isso sua referência se encontra fora delas, mais precisamente no movimento que as precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo “pós” ou “neo”. (...) poderíamos considerar suas categorias centrais: neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo. (SAVIANI, 2008a, p. 428).

Dessa forma, Saviani (2008a), ao aprofundar sua análise sobre as ideias pedagógicas no Brasil na última década do século XX, faz a seguinte síntese sobre as categorias centrais do que ele definiu como pedagogia da exclusão, que se expressam:

No neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcam a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema do “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno,

por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados a educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa” (SAVIANI, 2008a, p. 441-442).

As teorias da educação acima abordadas se expressam na Educação Física e podem ser identificadas nas diferentes proposições pedagógicas, desenvolvidas no âmbito dessa área do conhecimento, com implicações pedagógicas na forma como as proposituras da Educação Física trata a dinâmica contraditória (não antagônica) entre os processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos (objetivações humanas) disponibilizados na formação escolar dos indivíduos.

1.5 CONCEPÇÃO DE TRABALHO EDUCATIVO

A reflexão apresentada ao longo das seções anteriores deste capítulo, sobre a concepção sócio histórica do homem e do processo de formação dos indivíduos–humanização/educação - mostra-se compatível com a definição de trabalho educativo formulada por Saviani:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana, para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003b, p.13).

Dessa definição de trabalho educativo, se faz necessário destacar alguns aspectos essenciais. Primeiro: o que produz o trabalho educativo?

Ele produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo singular se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários a sua humanização. [...] Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular. Trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente (DUARTE, 2003, p. 34-35).

Nessa definição de trabalho educativo está implícita a dinâmica do processo de objetivação e apropriação que expressa a essência do processo de humanização do indivíduo. Outro aspecto fundamental, que precisa ser evidenciado do conceito de trabalho educativo elaborado por Saviani (2003b), se refere ao posicionamento do trabalho educativo frente a cultura humana, onde é necessário identificar quais as objetivações humanas são

indispensáveis à humanização do indivíduo (implica a reflexão sobre a natureza dos conteúdos escolares), bem como requer um posicionamento sobre o que seja o processo de humanização dos indivíduos (DUARTE, 2003).

Esses aspectos implícitos no conceito de trabalho educativo, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, tem um lugar de destaque no processo de análise crítica das proposições pedagógicas da Educação Física, um dos objetivos assumidos por este trabalho, uma vez que conduzem nossa análise para aspectos fundamentais que precisam ser explicitados por essas proposições pedagógicas, como, por exemplo, qual a finalidade do ensino da Educação Física para essas proposições teóricas? Qual o posicionamento dessas proposições frente às objetivações humanas indispensáveis que precisam ser apropriadas nas aulas de Educação Física? Qual o posicionamento das proposições pedagógicas da Educação Física sobre a formação do indivíduo?

No que tange ao processo de *identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados*, ou seja, levados em consideração no processo de organização do trabalho pedagógico:

trata-se de se distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório”, dessa forma, destaca-se a noção de **clássico**, pois, “o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial (SAVIANI, 2003b, p.13-14).

No que se refere à *descoberta das formas mais adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico*, “trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2003b, p. 14).

1.6 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

A concepção de currículo que fundamenta a nossa análise crítica sobre as proposições pedagógicas para o ensino da Educação Física – as quais, enquanto concepções pedagógicas, tem como função orientar a intervenção organizada (lógica e sequencialmente) dos professores da área no processo de formação escolar dos estudantes - está sistematizada em diferentes obras dos autores que constroem a pedagogia histórico-crítica e a perspectiva crítico-superadora da Educação Física, em especial as contribuições no que se refere ao objeto do currículo e aos princípios curriculares para o trato com o conhecimento.

Partindo do princípio de que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”, o professor Dermeval Saviani especifica o tipo de conhecimento sob o qual deve ser organizado as atividades da escola. Sendo assim, no processo de formação escolar do indivíduo não se constituirão como conhecimentos escolares quaisquer objetivações da cultura material e imaterial produzidas pela atividade do homem. Posto que, “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não a cultura popular” (SAVIANI, 2003b, p. 14).

Essa posição leva em consideração que a escola não é a única instituição social que contribui com o processo de formação dos indivíduos, uma vez que o processo de formação do homem “pode ser considerado como um caminho atravessado por diferentes instituições, como por exemplo, a escola, a família, a comunidade, a igreja, o clube, as escolas acessórias (inglês, ballet, futebol, etc.), inclusive a mídia em todas as suas formas” (HAI, 2016, p. 100).

Nesse sentido, frente às contribuições dessas diferentes instituições no processo de formação do indivíduo, o que justifica a existência da escola, o que diferencia a contribuição da escola da contribuição das demais instituições que fazem parte da vida do homem, o que torna necessária a existência da escola, “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações” (SAVIANI, 2003b, p.15).

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar em torno dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, podemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. (SAVIANI, 2003b, p. 15).

Saviani (2003b) destaca que na definição do conceito de currículo uma questão fundamental é a diferenciação entre as **atividades curriculares** e **extracurriculares**, posto que não é tudo que a escola faz que pode ser definido como atividade curricular, bem como nem todas as atividades desenvolvidas pela escola possuem o mesmo grau de importância frente a tarefa fundamental (**nuclear**) da escola, a saber: garantir o processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos sistematizados. Sendo assim, quando se apaga a diferença entre curricular e extracurricular o risco que se assume é de acontecerem inversões e/ou confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar, onde o secundário (as atividades extracurriculares) pode tomar o lugar do principal/essencial (as atividades curriculares) na organização do trabalho pedagógico da escola.

Importante ficar claro que a defesa do processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos científicos enquanto atividade nuclear da escola, não significa a adoção de uma concepção pedagógica tradicional (pedagogia tradicional), conclusão a qual podem chegar leitores fortemente influenciados pelos princípios valorativos das pedagogias do aprender a aprender. Essa defesa está articulada com a necessária afirmação do clássico na educação escolar, ou seja, do que resistiu aos embates do tempo, superando as polêmicas, aquilo que tem caráter permanente:

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o **fim a atingir**. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar **os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo**. E aqui nós podemos recuperar o **conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares**. Um currículo, é pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (SAVIANI, 2003b, p. 18).

Sendo assim, são condições para a existência da escola, os conhecimentos científicos (sistematizados) e os meios necessários para viabilizar a transmissão e apropriação (aquisição) desses conhecimentos por parte dos indivíduos em processo de formação. Saviani (2003b) destaca que **viabilizar as condições de transmissão e assimilação** do saber sistematizado, **implica dosar e sequenciar** esse conhecimento de modo que o indivíduo passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio (SAVIANI, 2003b).

Saviani (2003b), ao aprofundar a reflexão sobre as condições de transmissão e assimilação do conhecimento, elabora um conceito fundamental para o processo de verificação (identificação) do encerramento do processo de aprendizagem, o conceito de **segunda natureza**. Uma vez que só é possível afirmar que o processo de aprendizagem se completou quando o indivíduo domina (internalizou) o objeto da aprendizagem. Assim, **para se apropriar de uma objetivação humana (o conhecimento científico) na forma de segunda natureza, é necessário que as operações fixadas no objeto da aprendizagem sejam incorporadas/internalizadas pelo indivíduo, passando, em consequência, a operar no interior de sua própria estrutura orgânica, ou seja, o objeto se tornou parte do corpo do indivíduo, de seu organismo, foi integrado em seu próprio ser**.

O que ocorre nesse processo de assimilação do objeto é uma superação no sentido dialético da palavra, onde as operações fixadas no objeto da aprendizagem foram negadas por incorporação e não por exclusão:

Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos [...] Só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou dito de outra forma, quando o objeto da

aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza. E isso exige tempo e esforços por vezes ingentes. A expressão *segunda natureza* parece-me sugestiva justamente porque nós, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais. Nós os praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características. Temos mesmo dificuldade em nos recordar do período em que estávamos analfabetos. As coisas acontecem como se se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E, no entanto, trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo. A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático (SAVIANI, 2003b, p. 19-20).

Nesse sentido, sendo o processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos sistematizados, um processo deliberado e sistemático, ele precisa ser organizado. Dessa forma, o currículo precisa traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que os indivíduos se apropriem dos conhecimentos científicos (as objetivações humanas) na forma de segunda natureza, ou seja, criar uma situação de aprendizagem (aquisição) irreversível: “Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que ele se fixem”. (SAVIANI, 2003b, p. 21).

Importante afirmar que a concepção de currículo assumida pela pedagogia histórico-crítica, elaborada por Saviani, **é a expressão (transposição) do método do materialismo histórico-dialético de construção do conhecimento para a esfera pedagógica**. Assim, a organização curricular deve ser desenvolvida enquanto uma expressão do movimento do pensamento que vai da visão sincrética do conhecimento à análise por meio das abstrações e a partir destas elabora, no plano teórico conceitual a compreensão do concreto como totalidade (MALANCHEN, 2016):

O movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o procedimento de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2003a, p. 74).

Nessa perspectiva, a função social (o objeto) do currículo é ordenar o desenvolvimento do pensamento do indivíduo de forma a pensar a realidade social a partir da lógica dialética: “Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27):

No ponto de partida da construção do conhecimento residem, indiscutivelmente, os conceitos que o aprendiz já domina, ainda que tais conceitos coabitem sua vida

cotidiana, sejam próprios ao senso comum e advindos de sua relação concreta e sensorial com o objeto de estudo. Todavia, **o que importa é a superação dos mesmos por meio do momento analítico do processo de ensino**, pelo qual se recorre aos conhecimentos historicamente sistematizados tendo em vista a compreensão do objeto para além de sua aparência, isto é, em sua totalidade (MARTINS, 2016a, p. 83 - 84).

Sendo assim, “o currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória”. Exige uma organização curricular que permita o indivíduo (estudante) desenvolver a lógica dialética sobre a realidade, ou seja, um movimento que vai do empírico ao abstrato e deste ao concreto enquanto síntese de múltiplas determinações.

Nessa perspectiva a organização curricular questiona o objeto de cada disciplina, colocando em destaque a função social de cada uma delas no currículo, com o objetivo de situar a contribuição particular dos seus objetos para a explicação da realidade no nível do pensamento/reflexão do estudante. “Isso porque o conhecimento matemático, geográfico, artístico, histórico, linguístico, biológico ou corporal expressa particularmente uma determinada dimensão da ‘realidade’ e não sua totalidade”. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 28):

A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. Por esse motivo, nessa perspectiva curricular, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite o aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento. Cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo [...]. Pode-se afirmar que uma disciplina é legítima para essa perspectiva de currículo quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão. Há, portanto, uma relação: ação com dois polos determinantes, na qual um não existe sem o outro. A relação da matérias enquanto partes e currículo enquanto todo é uma referência do conceito de currículo ampliado. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 28-29).

De acordo com Malanchen (2016), o currículo organizado na perspectiva da pedagogia histórico-crítica pode ser desenvolvido na lógica das disciplinas, “mas com a concepção de mundo do materialismo histórico-dialético, devendo propor a articulação das disciplinas a partir do elemento fundante do ser humano e de todo o conhecimento produzido, que é o trabalho” (MALANCHEM, 2016, p. 45).

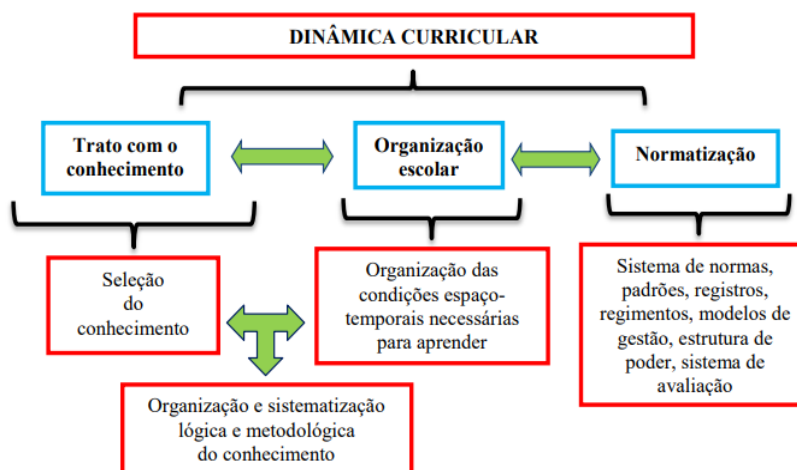
Nessa perspectiva, “nossa referência para pensar a educação contemporânea deve ser a formação dos seres humanos na sociedade comunista” (DUARTE, 2011, p. 7), o que implica articular a formação escolar dos indivíduos com a luta pela superação das relações sociais baseadas na propriedade privada dos meios de produção, a luta pela superação do capitalismo. Assim, a pedagogia histórico-crítica “não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (SAVIANI, 2003a, p. 76).

Dessa concepção de currículo, é possível extrair uma compreensão fundamental para nosso estudo, a partir da definição da atividade nuclear da escola (o fim a atingir) que se determina os métodos e os processos de ensino-aprendizagem.

Gama (2015), com base nas formulações realizadas no âmbito da pedagogia histórico-crítica e da perspectiva crítico-superadora, apresenta importantes contribuições para pensarmos a questão do currículo e do trato com o conhecimento, sobretudo, ao que se refere a concepção da **dinâmica curricular** e **os princípios curriculares para o trato com o conhecimento**.

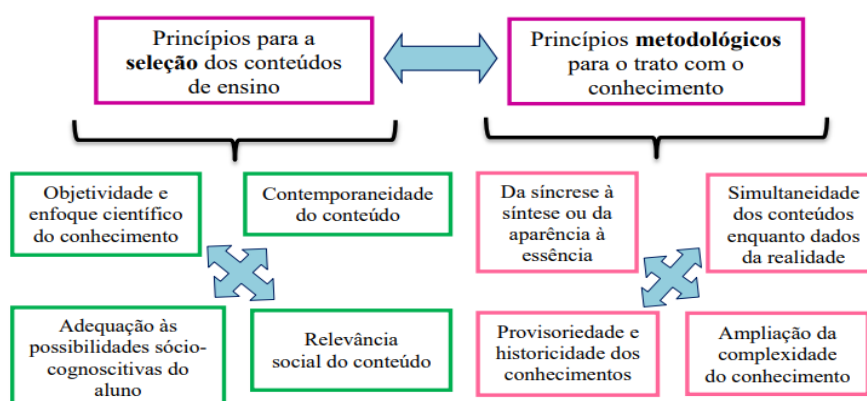
No que tange a concepção de **dinâmica curricular**, Gama (2015) destaca que esse processo é composto pela articulação dos seguintes elementos: i) trato com o conhecimento, que se desdobra na seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento; ii) organização escolar, que diz respeito à organização das condições espaço-temporais necessárias para o processo de aprendizagem; iii) normatização, que trata do sistema de normas, padrões, registros, regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder e sistema de avaliação. Esses elementos foram sintetizados por Gama no quadro abaixo:

Figura 1 – Elementos da dinâmica curricular



No que se refere aos **princípios curriculares para o trato com o conhecimento**, Gama (2015) apresenta a seguinte sistematização: i) **princípios para a seleção dos conteúdos de ensino** – relevância social do conteúdo, contemporaneidade do conteúdo, adequação dos conhecimentos às possibilidades sócio cognitivas do aluno e a objetividade e enfoque do conhecimento científico; ii) **princípios metodológicos para o trato com o conhecimento** – da síntese à síntese ou da aparência à essência, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, ampliação da complexidade do conhecimento, e o da provisoriedade e historicidade dos conhecimentos. É a própria autora do quadro síntese que apresentamos a seguir quem adverte que esses princípios não devem ser tomados isoladamente ou como receituários a serem aplicados de forma descontextualizada. Esses devem ser apropriados em elementos que têm a função de orientar a definição e a organização do currículo, assim como da organização dos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares.

Figura 2 – Princípios curriculares para o trato com o conhecimento



Fonte: Gama (2015)

É importante destacar que os elementos que compõem a concepção de dinâmica curricular e os princípios para o trato com o conhecimento sistematizado por Gama (2015), são elementos fundamentais para ampliarmos nossas reflexões sobre o currículo e a organização de processos deliberados e sistemáticos de ensino que possibilitem aos indivíduos a aprendizagem (apropriação) dos conteúdos da Educação Física.

1.7 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este tópico tem como objetivo explicitar a concepção de Educação Física que defendemos enquanto referência para a organização do trabalho educativo no processo de educação escolar dos indivíduos, a saber: a perspectiva crítico-superadora, que defende a cultura corporal enquanto objeto de ensino desse referido componente curricular. Essa concepção pedagógica teve sua primeira sistematização apresentada na obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”, também conhecida na área da Educação Física como Coletivo de Autores, publicada em 1992.

Nos dias atuais, apenas duas das autoras dessa obra – as professoras Celi Taffarel e Michele Escobar – defendem, reafirmam e desenvolvem os pressupostos teóricos-metodológicos que fundamentam essa concepção pedagógica da Educação Física, dentre estes, o projeto histórico comunista e o materialismo histórico-dialético, enquanto referências para o trato com o conhecimento, sistematização e organização do trabalho educativo no processo de ensino e de aprendizagem da Educação Física na escola.

Assim, para entender a contribuição dos conhecimentos da Educação Física no processo de formação do homem, é preciso ter uma compreensão do papel da cultura (trabalho) no processo de desenvolvimento da pessoa humana – tese da Psicologia Histórico-Cultural (LEONTIEV, 2004), bem como ter clareza da especificidade do conhecimento que a escola deve tratar no projeto de escolarização do homem, como o conhecimento científico – uma das teses centrais da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2003b).

Partindo desses pressupostos, de que o homem só se desenvolve se apropriando da cultura produzida pelas gerações precedentes, e de que a tarefa da escola no processo de humanização do homem é garantir o processo de socialização dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, entendemos que a disciplina escolar, Educação Física, no processo de escolarização dos indivíduos, tem como tarefa central estudar os conhecimentos da **cultura corporal** com o “objetivo fundamental de explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressista, superadora da cultura de classes dominantes” (ESCOBAR, 2009a, p. 128).

Sendo assim, partimos da compreensão de que a cultura corporal é uma parte da cultura do homem – uma construção sócio-histórica que depende do modo de vida, modo de organizar a produção dos bens materiais e imateriais, e isto não pode ser visto isolado a partir de um indivíduo, muito menos a partir de uma representação, a linguagem, mas, sim, tem que

ser encarado historicamente, a partir da totalidade da espécie humana (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Para Escobar (2009a) a cultura corporal é configurada por um acervo de conhecimento, historicamente determinado e socialmente construído, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, filosóficas, políticas e sociais e os sentidos estéticos, lúdicos, agonísticos, artísticos, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem.

Teixeira (2018), com base nas elaborações da abordagem crítico-superadora da Educação Física, em especial as formulações das professoras Celi Taffarel e Micheli Escobar, apresenta uma definição para o objeto da cultura corporal:

É o 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 diretamente 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 das condições materiais 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 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).

Assim, entendemos que é necessário garantir às futuras gerações, via educação escolar, o acesso aos conhecimentos da cultura corporal - jogos, lutas, ginástica, esportes e outros – historicamente produzidos pela humanidade, como elementos fundamentais para consolidar o seu processo de humanização (ESCOBAR, 1995).

Nesse sentido, enquanto disciplina do currículo escolar, a Educação Física não tem, portanto, tarefas diferentes do que a escola em geral. De forma que considerações a seu respeito não podem afastá-la da responsabilidade que a população brasileira exige da escola: ensinar e ensinar bem. Por isso, a análise deve começar com um tema: o conhecimento que a Educação Física deve oferecer aos seus alunos (ESCOBAR; TAFFAREL; SOARES, 2007, p. 201).

Sendo assim, é por meio da socialização dos conhecimentos da cultura corporal que a Educação Física contribui no processo de formação do homem via educação escolar. Contudo, partindo do pressuposto de que no presente momento histórico a educação (formação humana) se desenvolve no seio da sociedade de classes (modo de produção capitalista), faz-se necessário articular esses conhecimentos aos interesses da maioria da população, ou seja, aos interesses imediatos, mediatos e históricos da classe trabalhadora (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 23-24).

Dessa forma, se faz necessário construir um projeto de escolarização (currículo) das novas e futuras gerações que tenha como objetivo a formação de um homem que tenha claro a necessidade vital da luta pela superação do modo de produção capitalista.

Assim, para o Coletivo de Autores (2009), a reflexão pedagógica que a escola deve desenvolver nos estudantes tem que apresentar algumas características específicas: ser diagnóstica, judicativa e teleológica. *Diagnóstica*, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. *Judicativa*, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social. *Teleológica*, porque determina um alvo aonde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 25).

Para o Coletivo de Autores (2009), a função social do currículo é:

Ordenar a **reflexão pedagógica** do estudante de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para *desenvolvê-la*, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras (IBIDEM, p. 29, grifos nossos).

Assim, a cultura corporal, objeto de estudo da disciplina Educação Física, tendo como pressupostos metodológicos a perspectiva crítico-superadora, busca historicizar e problematizar os conteúdos, além de deixar claro que o homem não nasceu pulando, correndo, arremessando, jogando, de modo a procurar, ainda, dar ênfase aos problemas sócio-políticos que fazem parte da realidade concreta, ou seja, esclarece que os conteúdos de ensino têm relação com a realidade em que se encontram.

Assim, afirmam que as manifestações da cultura corporal surgiram das necessidades humanas para sobreviver através do *trabalho*:

As atividades ou práticas corporais designadas como jogos ou esportes – como futebol, natação, handebol, ginástica, mímica, malabarismo, equilibrismo, atletismo, tênis e milhares de outras – não são uma simples consequência da capacidade do

homem se mover, determinada e organizada por uma estrutura sensório-motora. O homem e suas condições de vida se transformaram no decorrer da história e todas as suas aquisições, acumuladas ao longo da sua evolução foram transmitidas de geração em geração assegurando desse modo a continuidade do progresso histórico. Essas aquisições não foram fixadas pela ação da herança biológica, senão por uma forma que aparece pela primeira vez com a sociedade humana, a forma dos fenômenos externos da cultura material e espiritual que resultam da vida e da atividade principal do homem, o trabalho [...].

Cada geração assimila todo o conhecimento criado pelas gerações anteriores e desenvolve as aptidões, especificamente humanas, que estão cristalizadas nesse mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Assim se explica que as propriedades e aptidões que caracterizam o homem não são transmitidas como herança biológica, senão que são formadas, ao longo da vida, pela assimilação da cultura criada pelos seus antecessores. A prática do futebol, handebol, ginástica, dança, atletismo, natação, xadrez etc., se diferencia de outras atividades, que não as da cultura corporal, por que não concretiza um produto material, assim como uma peça mecânica produzida pela atividade de um metalúrgico. A característica essencial desta prática é que, o seu produto não é separável do ato da sua produção, pois o homem que joga, dança ou faz ginástica está produzindo algo que ele próprio consome de forma simultânea ao transcurso da materialização da sua atividade. Na experiência em realização está intrínseco o valor particular que ele lhe atribui e que reflete a unidade indissolúvel entre o interior e o exterior, entre a subjetividade e a objetividade. A prática humana é a objetivação do homem e do seu domínio da natureza como realização da genuína liberdade. Quer dizer, no jogo, esporte ou atividade corporal, o homem produz a satisfação das suas necessidades, anseios e interesses lúdicos, estéticos, artísticos, combativos ou competitivos que o impulsionaram a agir. Ele atribui um valor de uso particular a esse produto consumido no ato da sua produção. Sua atividade tem um valor em si mesma porque atende à sua subjetividade, à sua realidade e às suas necessidades e motivações. Essas são as características essenciais que identificam e classificam, sem confundí-las com outras, as atividades físicas corporais, jogos ou esportes que, por serem resultado da vida e da ação humana, fazem parte da cultura e configuram uma área de conhecimento que pode ser chamada de “cultura corporal” ou, até, de “cultura esportiva”. A criação das atividades da cultura corporal e esportiva se relaciona ao caráter dos processos de produção, por exemplo, os temas que inspiravam os jogos lúdicos na antiguidade grega eram a caça, a guerra, a vida, os hábitos dos animais, o trabalho de semear, cultivar e colher. Também os jogos expressivos, nos quais se originou a arte cênica, a mímica e a pantomima, se modelavam nos atos da vida cotidiana cuja execução era necessária na luta pela existência. A infinita variedade de jogos, entre os quais os de cunho competitivo que mais frequentemente recebem o nome de esportes, nasceram das imagens lúdicas, estéticas, artísticas, combativas, competitivas e de outros âmbitos de ação, provocadas na consciência do homem pelas relações ideológicas, políticas e filosóficas originadas nos processos de produção da sua existência. O homem, como único ser que realiza a atividade reflexiva, modifica as imagens ideais, o projeto das coisas sem modificar a coisa mesma, por isso ele foi capaz de transformar em jogos as atividades de trabalho, essencialmente criadas como objetos de necessidade e de ação e é, por isso, que o esporte deve ser tratado na escola como um importante conteúdo da cultura corporal e abordado como uma atividade histórica, culturalmente desenvolvida, que pode ser realizada com diversas perspectivas, recreativa, lúdica, terapêutica, estética e outras que, não apenas, aquela meramente competitiva excludente (ESCOBAR & TAFFAREL, 2008, s/p).

Dessa forma, para a perspectiva Crítico-Superadora da Educação Física, faz-se necessário realizar uma seleção e organização de conteúdos com objetivo de desenvolver nos estudantes uma determinada lógica de pensar a realidade social, complexa e contraditória, a

qual só será alcançada por meio da apropriação/assimilação dos conhecimentos sistematizados.

Assim, no que se refere ao trato com o conhecimento e sua organização no projeto de escolarização dos indivíduos, postos no Coletivo de Autores (2009), destacamos os critérios para a seleção e trato metodológico do conhecimento e a sua organização em ciclos de escolarização, aprofundados por Gama (2015) e Melo (2017).

De acordo com o Coletivo de Autores (2009), nos ciclos de escolarização temos que:

[...] os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.36).

Os quatros ciclos de escolarização inicialmente propostos pelo Coletivo de Autores são atualizados por Melo (2017) a partir da incorporação dos fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. A seguir, passamos a expor a atualização proposta que leva em consideração a organização da Educação Básica e os níveis de ensino:

[...] o primeiro ciclo tem início na Educação Infantil na Época da Infância envolvendo os Períodos da pré-escola¹⁰⁵ e da idade escolar (até a 3ª série/4º ano¹⁰⁶ do Ensino Fundamental). O propósito deste ciclo é confrontar o estudante com os dados da realidade para o mesmo, gradualmente, organizar no pensamento a identidade destes dados. Tanto a escola quanto o professor serão mediadores neste processo. Do ponto de vista do desenvolvimento do pensamento, o estudante dá um salto qualitativo quando “[...] começa a categorizar os objetos, sistematizá-los e associá-los”. (MELO, 2017, p. 145-146 Apud TAFFAREL et. al., 2010, p.204).

O segundo ciclo tem início no Ensino Fundamental na Época da Infância envolvendo o Período da idade escolar e adolescência inicial englobando a 4ª, 5ª e 6ª séries (5º, 6º e 7º ano respectivamente); o objetivo deste ciclo é que o estudante organize em seu pensamento os dados da realidade sistematizando-os na forma de conceitos que busquem explicar os enlaces e relações entre os objetos, ações e fenômenos presentes na realidade objetiva. Do ponto de vista do desenvolvimento do pensamento, o estudante dá um salto qualitativo quando “[...] começa a estabelecer generalizações” (MELO, 2017, p. 145-146 Apud COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.35).

O terceiro ciclo de escolarização tem início na segunda metade do Ensino Fundamental na Época da Adolescência envolvendo o Período da adolescência inicial e adolescência, a qual engloba a 7ª e 8ª séries (8º e 9º ano respectivamente). Neste ciclo espera que agora o estudante amplie a sistematização do conhecimento iniciado no ciclo anterior, isto é, amplie suas referências de pensamentos a partir dos conceitos científicos. O estudante avança quando “[...] reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria” (id. *ibid.*). O quarto ciclo corresponde ao Ensino Médio na Época da Adolescência, envolvendo o Período da adolescência, e tem o propósito que o estudante aprofunde a sistematização do conhecimento. Há um salto qualitativo em sua aprendizagem quando “[...] estabelece regularidades dos fenômenos”. (MELO, 2017, p. 145-146 Apud TAFFAREL et.al. 2010, p. 204)

Nessa perspectiva, os ciclos de escolarização “não se organizam por etapas. Os alunos podem lidar com diferentes Ciclos ao mesmo tempo, dependendo do(s) dado(s) que esteja(m) sendo tratado(s).” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 36).

Os ciclos de escolarização relacionam-se aos princípios curriculares de seleção e trato metodológico do conhecimento, os quais são atualizados por Gama (2015), aqui já apresentados na seção que expomos a nossa concepção de currículo.

2. AS CONTRIBUIÇÕES SUPERADORAS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA SOBRE O PROCESSO DE TRANSMISSÃO E ASSIMILAÇÃO DO CONHECIMENTO

No presente estudo, a nossa análise sobre o desenvolvimento psíquico humano²⁶ e a periodização do desenvolvimento dos indivíduos se dá pelas contribuições da psicologia histórico-cultural, com o objetivo de apresentar alguns dos princípios fundamentais dessa elaboração teórica para derivar desse contributo implicações para ação pedagógica orientada pela perspectiva histórico-crítica da educação, como forma de contribuir para a construção da proposição pedagógica da Educação Física (a perspectiva crítico-superadora), que tenha como finalidade garantir o desenvolvimento máximo dos indivíduos a partir do ensino dos conhecimentos sistematizados no âmbito da cultura corporal e, conseqüentemente, a formação da consciência necessária a uma concepção de mundo apta a orientar ações dos indivíduos na luta pela superação da sociedade capitalista.

Nesse sentido, se faz necessário destacar que a nossa análise se orientou pela necessidade de compreender o problema da periodização do desenvolvimento do indivíduo e sua relação com o processo educativo. De acordo com Martins (2016), a análise das relações entre ensino e desenvolvimento humano é um dos temas mais caros para a psicologia histórico-cultural, tão quanto para a pedagogia histórico-crítica, sobretudo, porque a compreensão do papel do ensino na humanização do psiquismo humano possibilita a inversão da ordem de condicionalidade entre esses processos. Se para a psicologia tradicional o desenvolvimento é condição para o ensino, para a psicologia histórico-cultural essa relação se inverte, **o ensino é condição para o desenvolvimento**, dito de outra forma, não há desenvolvimento humano sem o ensino (transmissão) e aprendizagem (assimilação) do legado (produtos material e ideal) objetivado pela atividade humana fundamental, o trabalho.

²⁶ Não é escopo da presente tese a análise das explicações a respeito do desenvolvimento do psiquismo humano, que fundamentaram outras teorias de ensino-aprendizagem, como por exemplo, o Behaviorismo – teoria comportamental desenvolvida por John Watson (1878-1958) nos Estados Unidos, por Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) na União Soviética e por Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) nos Estados Unidos; o Cognitivismo desenvolvido por David Paul Ausubel (1918-2008) nos Estados Unidos. A crítica ao Construtivismo desenvolvido por Jean Piaget (1896-1980, na Europa, em especial na Suíça, será apresentada com base nas argumentações da teoria psicológica Histórico-cultural, desenvolvida principalmente por Lev Semionovitch Vigotski (1896 – 1934) na Rússia/ União Soviética, aqui presente nas novas sínteses da psicologia histórico-cultural apresentadas por Lígia Marcia Martins (2013).

Sendo assim, o presente estudo buscou evidenciar a questão da necessária relação entre psicologia e pedagogia. Uma vez que não é possível compreender a lógica interna do desenvolvimento do psiquismo humano desvinculado dos processos educativos.

Pasqualini (2013), buscando compreender a relação entre psicologia e pedagogia no desenvolvimento do psiquismo infantil destaca:

Tomar o desenvolvimento psíquico como objeto da psicologia implica compreender que o processo pedagógico constitui uma *condição* para o desenvolvimento psíquico, ou seja, o desenvolvimento somente se produz como resultado dos processos educativos. Ao mesmo tempo, **a compreensão das leis que regem o desenvolvimento psíquico constitui uma condição fundamental para o próprio processo pedagógico**, na medida em que o ensino incide sobre diferentes níveis de desenvolvimento psíquico da criança. **Compreender o funcionamento psíquico da criança a cada período do desenvolvimento e o vir a ser desse desenvolvimento se coloca como condição para o planejamento e condução do processo pedagógico**. Psicologia e pedagogia devem, portanto, ser pensadas em unidade (PASQUALINI, 2013, p. 72-73).

Para a referida autora, evidenciar a unidade entre a psicologia e a pedagogia no âmbito da discussão sobre o desenvolvimento do indivíduo significa demarcar, nos dias atuais, uma posição pedagógica e política fundamental no processo de combate e superação de uma concepção chamada de “psicologização da educação”. Essa concepção defende a primazia do conhecimento psicológico frente a outras modalidades de conhecimento (filosóficos, históricos, sociológicos e metodológicos) no campo da educação²⁷, se vincula a **uma concepção naturalizante de desenvolvimento**, gerando **uma forma de pensar a relação entre desenvolvimento e ensino**, que entende **o trabalho pedagógico como um acompanhamento do processo natural de desenvolvimento do indivíduo, respeitando ou adaptando-se a suas fases ou estágios**.

Nessa concepção, “o conhecimento das fases naturais do desenvolvimento seria o mais importante para que o professor pudesse **adaptar** as atividades pedagógicas às características de cada fase” (PASQUALINI, 2013, p. 73). A consequência prática da “psicologização da educação” é o esvaziamento da formação docente e a valorização do conhecimento tácito no âmbito da educação escolar em detrimento aos conhecimentos sistematizados.

A concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano nos permite questionar essa compreensão do trabalho pedagógico enquanto um **acompanhamento** do processo de formação do indivíduo. Pois, a partir dos estudos da psicologia histórico-cultural, o trabalho

²⁷ No presente estudo defendemos que no âmbito da educação os conhecimentos da psicologia não tem primazia frente as outras modalidades de conhecimento. A psicologia (histórico-cultural) representa apenas um dos fundamentos da pedagogia (histórico-crítica), dentre outros fundamentos como a filosofia, a história, a sociologia, etc. (DUARTE, 2005; MARTINS, 2018).

pedagógico (a educação) é entendido como uma condição fundamental no processo de desenvolvimento do psiquismo humano, já que é por meio da educação (transmissão de conhecimentos) que é possível o indivíduo se apropriar das características humanas objetivadas nos produtos e fenômenos da cultura material e intelectual, produzidos pela atividade do homem. Nessa concepção, o processo de desenvolvimento do indivíduo é em sua essência um processo educativo (apropriação da cultura) (LEONTIEV, 2004).

A concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano nos permite reconhecer a importância do professor (do ensino) no desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos, enquanto o responsável por disponibilizar ao outro (indivíduo que aprende) o acervo de significações correspondente a realidade concreta, promovendo, assim, transformações na subjetividade de seus alunos (MARTINS, 2016).

Assim, para que o planejamento e a condução do processo pedagógico sejam entendidos e organizados enquanto uma atividade consciente (intencional) se faz necessário avançarmos no processo de apropriação da concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano. Sobretudo, pela necessidade de compreender cientificamente a relação entre o ensino e o desenvolvimento e, em especial, a essência e a lógica dos processos de ensino e aprendizagem (MARTINS, 2013; 2016a; 2016b; 2018).

Os estudos sobre o desenvolvimento humano, a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural, oferecem a educação uma contribuição sobre o sujeito da educação: quem é o indivíduo que educamos? Como esse indivíduo se relaciona com o mundo (as objetivações humanas) em cada momento de seu desenvolvimento? Como se estrutura o psiquismo humano e quais suas possibilidades de desenvolvimento em cada novo período? Essas são questões sobre as quais iremos tratar a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural, para derivar (explicitar) implicações pedagógicas para o ensino da Educação Física na perspectiva da pedagogia histórico-crítica (proposição pedagógica crítico-superadora).

2.1 CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Para entender o que é o psiquismo humano²⁸ e como ele se desenvolve (se forma), se faz necessário retomar o debate sobre o papel do trabalho no processo de humanização do homem. Pois, como já foi exposto, é por meio do trabalho que os seres humanos se

²⁸ De acordo com Martins (2011) o psiquismo humano é “unidade material e ideal expressa na subjetivação do objetivo, isto é, na construção da *imagem subjetiva do mundo objetivo*. É material na medida em que é estrutura orgânica e é ideal posto ser o reflexo da realidade, a ideia que a apresenta subjetivamente” (p. 45).

relacionam com a natureza (realidade objetiva) para satisfazer suas necessidades, e é “justamente para melhor captar e dominar a realidade que o psiquismo humano se institui” (MARTINS, 2013a, p. 37).

Assim, sem desprezar a importância do substrato biológico para a formação do indivíduo, a psicologia histórico-cultural demonstra: “que os saltos qualitativos que caracterizaram o desenvolvimento do homem resultam de processos de trabalho – na condição de atividade vital humana pela qual o homem age sobre a natureza transformando-a e, ao mesmo tempo, transformando-se nesse processo”. Dessa forma, para a psicologia histórico-cultural é pelas demandas da atividade que os indivíduos “se vinculam ao seu entorno físico e social que condicionaram, e continuam condicionando, a formação das características especificamente humanas” (MARTINS, 2016, p.55).

Pela sua atividade, o homem produz os meios de satisfação de suas necessidades, ao produzir as objetivações humanas pela sua atividade humaniza a si próprio, uma vez que a transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva. O trabalho humano cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente e, ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer as suas necessidades, o ser humano objetiva-se nessa transformação. Desse modo, essa atividade objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, assim, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de um novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim (DUARTE, 2013, p. 26-27).

Para Leontiev (2004) o processo de desenvolvimento do homem foi possível, porque a sua atividade fundamental, o trabalho, **criou** a forma particular de **fixação** e de **transmissão** às gerações seguintes das aquisições adquiridas no processo de evolução, essas aquisições fixam-se agora nos fenômenos externos da cultura material e imaterial. A partir desse momento, para que o desenvolvimento dos indivíduos ocorra é necessário que às gerações seguintes sejam transmitidas as objetivações humanas produzidas pelo trabalho das gerações precedentes.

Assim, no processo de desenvolvimento do homem “as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um **processo de apropriação da cultura** criada pelas gerações precedentes (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Para Leontiev (2004), esse processo de formação das faculdades específicas do homem, que se dá pela apropriação do mundo exterior objetivo, **consiste** em ser sempre um processo ativo do ponto de vista do homem, segundo o qual “para se apropriar dos objetos ou

dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 2004, p. 286).

Segundo o mesmo autor, o processo ativo de apropriação ou de “aquisição” dos fenômenos no mundo da cultura é o mesmo tanto para os fenômenos da cultura material (objetos, instrumentos, etc.) como para os fenômenos da cultura intelectual (linguagem, etc.).

No que tange a apropriação dos bens da cultura material, a aquisição, para o homem, *consiste em se apropriar das operações motoras que neles estão incorporadas*. Já no que se refere aos fenômenos da cultura intelectual, como é o caso da linguagem, a aquisição *não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações das palavras que são fixadas historicamente nas suas significações*²⁹.

Em síntese, o resultado desse processo de apropriação ou de “aquisição” dos fenômenos do mundo exterior objetivo (mundo da cultura) é, portanto, *criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas*. Neste sentido, a assimilação no homem é um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana (LEONTIEV, 2004, p. 288):

As aptidões e funções formadas no homem no decurso deste processo são neoformações psicológicas, relativamente às quais os mecanismos e os processos hereditários, inatos, não passam de condições interiores (subjetivas) necessárias que tornam seu desenvolvimento possível; em nenhum caso determinam a sua composição ou a sua qualidade específica. (LEONTIEV, 2004, p. 181)

Para a psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento do psiquismo é entendido como o resultado da apropriação do legado objetivado pela prática histórico-cultural. Dito de outra forma, o processo de aquisição dos comportamentos complexos, culturalmente formados, demanda a apropriação dos **signos culturais**, onde os processos de assimilação, por sua vez:

²⁹ De acordo com Leontiev (2004) a significação “é aquilo que em um objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se assim a ‘consciência real’ dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles. Assim, o reflexo consciente é psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação interna específica, a relação entre sentido subjetivo e significação [...] A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existe enquanto sistemas de significação correspondentes. A significação pertence, portanto, antes demais ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos [...] No decurso de sua vida, o homem assimila as experiências das gerações precedentes; esse processo realiza-se precisamente sobre a forma da aquisição das significações e na medida desta aquisição. A significação é, portanto, a forma como o homem assimila a experiência humana generalizada e refletida” (LEONTIEV, 2004, p. 100-101).

interpõem-se entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas), o que significa dizer: instituem-se baseados no universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos (MARTINS, 2016, p. 14).

Para explicar como se dá esse processo de assimilação (interiorização) dos signos culturais pelos indivíduos, Leontiev (2004) demonstra como ocorre o processo de aquisição das **ações mentais** no processo de desenvolvimento do psiquismo humano, processo obrigatório na ontogênese do homem:

Quando se trata da formação de ações interiores intelectuais – ações que se realizam com fenômenos ideais – este processo é muito mais complexo. Tal como a influência dos objetos humanos, a influência dos conceitos, dos conhecimentos em si não é suscetível de provocar na criança reações adequadas; com efeito, a criança deve apropriar-se delas. Para o fazer, o adulto tem de construir ativamente estas ações na criança; mas, contrariamente as ações exteriores, as ações interiores não podem ser criadas diretamente do exterior. Quando se constrói uma ação exterior, pode-se mostrá-la a criança, pode-se assim intervir mecanicamente na sua execução, por exemplo, mantendo a mão da criança na posição correta, retificando a trajetória do seu gesto etc. Para a ação interior, a ação “de cabeça”, é diferente. Não podemos nem mostrá-la, nem vê-la, nem intervir diretamente na sua realização. Assim, se se quer construir na criança uma nova ação intelectual, como a ação da adição, é preciso apresentar-lha inicialmente como uma ação exterior, é preciso exteriorizá-la. A ação interior, constitui-se, portanto, primeiro, sob a forma de uma ação exterior desenvolvida. Posteriormente, após uma transformação progressiva – generalização, redução específica dos seus encadeamentos, modificação do nível em que se efetua – ela interioriza-se, isto é, transforma-se em ação interior, desenrolando-se inteiramente no espírito da criança. Assim, **a aquisição das ações mentais, que estão na base da apropriação pelo indivíduo da “herança” dos conhecimentos e conceitos elaborados pelo homem, supõe necessariamente que o sujeito passe das ações realizadas no exterior às ações situadas no plano verbal, depois a uma interiorização progressiva destas últimas; o resultado é que estas ações adquirem o caráter de ações intelectuais estreitas de atos intelectuais.** Naturalmente que este processo não passa sempre obrigatoriamente por todas estas etapas e não engloba necessariamente todos os encadeamentos da ação intelectual novamente adquirida. É evidente que as ações intelectuais já formadas se manifestam quando da aquisição de uma nova ação, como faculdades mentais já formadas que são simplesmente “postas em ação”. A este propósito, é importante notar que esse fato cria por vezes a ilusão de que a interiorização das ações exteriores não é senão um caso particular, que se observa nas primeiras etapas do desenvolvimento intelectual. De fato, este processo é obrigatório na ontogênese do homem. **É de importância capital se se quer compreender a formação do psiquismo humano, na medida em que a característica principal deste último é principalmente desenvolver-se não a título de aptidões inatas, não a título de adaptação do comportamento específico aos elementos variáveis do meio, mas ser o produto da transmissão e da apropriação pelos indivíduos do desenvolvimento sócio-histórico e da experiência das gerações anteriores.** Toda a progressão criadora ulterior do pensamento que o homem faz, só é possível na base da assimilação dessa experiência. Por este fato, a teoria do desenvolvimento intelectual e a psicologia da aprendizagem não pode negligenciar a profunda originalidade deste processo; elas não devem limitar-se apenas à concepção dos mecanismos gerais da formação da experiência individual que, se bem que estando na base desse processo, não pode explicar-lhe as particularidades específicas (LEONTIEV, 2004, p. 200-201).

É justamente na compreensão de como se realiza essa mediação, e o processo de aprendizagem decorrente dela, que reside uma questão essencial para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano: **a definição da educação enquanto atividade mediadora entre o indivíduo (aquele que aprende) e as objetivações humanas.**

Martins (2016), se apropriando dos estudos de Vigotski, destaca que a internalização ocorre por **meio da mediação dos signos**, seja ele um instrumento técnico de trabalho ou um conceito³⁰. Os signos são “os mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana e, conseqüentemente, constituintes centrais do desenvolvimento psíquico”. No entanto, “o domínio do signo não resulta espontaneamente da simples relação sujeito-objeto: conseqüentemente, quem disponibiliza o signo à apropriação é *outro* ser social que já o domina” (MARTINS, 2016, p.16, itálico do original).

O educador, como parceiro mais experiente, é aquele que faz a mediação da criança com o mundo de forma *intencional*, buscando as máximas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo. O professor tem a experiência do uso social dos objetos e quando se relaciona com a criança, proporciona-lhe a vivência de uma operação que organiza uma atividade intersíquica, externa ao sujeito, que será internalizada por ele na medida em que também tiver a experiência individual, objetivando-se naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado (MARSIGLIA, 2011, p. 36).

Martins (2016) destaca que para compreender o processo de humanização do psiquismo é necessário distinguir a diferença qualitativa entre as propriedades psíquicas legadas pela natureza e transmitidas filologicamente (funções psíquicas elementares) e aquelas edificadas pela vida social (funções psíquicas superiores). As funções psíquicas elementares, “pautam as respostas imediatas aos estímulos e expressam uma relação funcional entre sujeito e objeto. Delas resultam os atos reflexos imediatos, que em certa medida, não diferenciam substancialmente a conduta humana da conduta dos demais animais”.

As funções psicológicas superiores, “que não resultam formadas como cômputo de dispositivos biológicos hereditários, mas das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social, ou seja, resultam engendradas pelo trabalho social”. Dessa forma, a atividade trabalho é o fator decisivo no processo de humanização do psiquismo, “representada pela ruptura da fusão entre estímulos e as

³⁰ De acordo com Martins (2016, p. 46) “ainda que ambos operem como intermediários em relações, a diferença se define em face dos polos que as constituem. Enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento. Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito”.

respostas, descortinando as possibilidades para o autocontrole da conduta para os atos voluntários orientados pela consciência” (MARTINS, 2016, p. 15).

Assim, o desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos é entendido enquanto o processo de transformação das funções psíquicas elementares (propriedades psíquicas legadas pela natureza), em funções psíquicas superiores (edificadas pela vida social), sendo o processo onde o **signo** se apresenta enquanto o **condicionante nuclear da requalificação** do sistema psíquico humano pela mediação do signo que **o natural é transformado em cultural** (MARTINS, 2016):

As neoformações psicológicas têm por órgãos cerebrais novas “uniões nervosas” funcionalmente formadas por uma “traçagem” particular e essas uniões reproduzem-se todas as vezes em cada nova geração, na sequência de um processo específico de apropriação pelo indivíduo da realidade e da existência humanas. Assim se produziram as modificações da expressão superior da natureza do homem, as suas aptidões e suas forças intelectuais (LEONTIEV, 2004, p. 211).

De acordo com Martins (2016), os signos (meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas), instrumentos do psiquismo, promovem a transformação das funções psíquicas de elementares em superiores, porque exigem a adaptação do comportamento do indivíduo a eles. As funções elementares se transformam por exigência da vida social, conquistando outros e novos patamares – patamares superiores. Esse processo de transformação ocorre, porque o signo atua “como *um estímulo de segunda ordem* que, que retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas³¹ (MARTINS, 2016, p. 15):

O psiquismo do homem é a função daquelas das suas estruturas cerebrais superiores que se formam na ontogênese **durante o processo de apropriação das formas historicamente constituídas da atividade relativamente ao mundo humano que o rodeia**; este aspecto do desenvolvimento dos homens, que se traduz psicologicamente pela reprodução, modificação e complexidade dessas estruturas nas gerações sucessivas, representa o processo de desenvolvimento histórico do psiquismo. O estudo experimental da gênese e da estrutura das **aptidões e funções psíquicas do homem que se formaram no processo de apropriação das aquisições do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade**, associado ao estudo da gênese e da estrutura dos mecanismos cerebrais correspondentes, representa uma extensão da démarche histórica ao domínio limítrofe das investigações psicológicas [...] a experiência da análise da estrutura sistêmica de aptidões como as do ouvido, suscitada pela existência objetiva da realidade – da criação humana – dos sons musicais e da realidade da linguagem sonora ou a aptidão para a percepção especificamente humana das cores – é uma nova prova

³¹ Em síntese, “o uso de signos, portanto de conhecimentos, conclama o desenvolvimento das funções psíquicas modificando toda a estrutura do psiquismo, uma vez que a atribuição de significados requer uma percepção mais acurada, a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, enfim, demanda um ‘trabalho’ mental para o qual nenhuma função isoladamente seria suficiente. Destarte, os signos conferem unidade ao psiquismo, possibilitando que seus conteúdos desponham lógica e conscientemente, abrindo as possibilidades para o autodomínio da conduta” (MARTINS, 2016, p. 68).

experimental de que as propriedades psíquicas do homem, tanto gerais como especializadas, não representam a manifestação de algumas propriedades postas biologicamente nele, de que se não poderia constatar senão a presença ou a ausência, mas que elas se formaram durante o processo de desenvolvimento e de educação. Esta experiência mostra que o conhecimento das leis e do seu processo de formação permite orientar conscientemente este processo e caminhar com maior segurança em direção ao fim em vista: o desenvolvimento mais completo possível das aptidões de todos os homens (LEONTIEV, 2004, p. 213-214).

De acordo com Martins (2018), é justamente no processo de formação da consciência dos indivíduos que reside a relação específica entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a educação escolar. Pois, como afirma o materialismo histórico dialético, “se a realidade existe fora e independentemente da consciência dos homens – a quem compete representá-la, o processo de conversão, de transmutação do objetivamente dado em subjetivamente elaborado não é um processo de menor importância!” e é exatamente sobre esse processo que os conteúdos escolares incidem.

Nesse sentido, são importantes as propostas de formação (proposições pedagógicas da Educação Física) que apontem a necessidade da formação da consciência, mas **desprezem a natureza dos conteúdos disponibilizados de apropriação pelos indivíduos**, desconsiderando que a consciência do homem é o resultado do desenvolvimento do psiquismo humanizado, que culminam numa visão idealista, subjetivista e artificial do processo de formação da consciência dos indivíduos (MARTINS, 2018).

A discussão sobre a natureza dos conteúdos, a serem disponibilizados à apropriação pelos indivíduos no ambiente escolar, coloca em evidência a questão da especificidade do trabalho educativo (do ensino) no desenvolvimento do psiquismo humano. Pois, remete a reflexão sobre quais conhecimentos ensinar? Quais as formas mais adequadas de organização do ensino para garantir a assimilação desses conhecimentos? Uma vez que não são quaisquer conteúdos que promovem desenvolvimento, bem como, nem toda aprendizagem é realmente promotora de desenvolvimento, para que a aprendizagem promova o desenvolvimento psíquico, ela deve requalificar pela mediação do signo (os conhecimentos em suas expressões mais desenvolvidas) as funções psíquicas, à medida que as coloquem ‘para funcionar’. Assim, para a pedagogia histórico-crítica e para a proposição crítico-superadora da Educação Física, os conhecimentos escolares devem, em primeiro lugar, estar sob o domínio do professor – uma vez que não é possível se ensinar o que não se conhece -, que os transmitirá de modo organizado e sequencial aos estudantes (MARTINS, 2016,).

Dessa forma, essa mediação (educação) que expõe o sujeito às objetivações humanas (os fenômenos da cultura material e intelectual), deve ser organizada levando em

consideração o que Vigotski denominou como **nível de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente**, na qual deve ser incidir o bom ensino.

De acordo com Martins (2016), Vigotski:

Caracterizou o **nível de desenvolvimento real** como expressão do desenvolvimento psíquico que já foi consumado, possibilitando à criança realizar ações autonomamente. Manifesta-se, portanto, daquilo que ela é capaz de fazer sem a ajuda de outros indivíduos, demonstrando habilidades e capacidades conquistadas. A **área de desenvolvimento iminente** por sua vez, aponta na direção de pendências cognitivas, isto é, implica o processo, o movimento, pelo qual as funções psíquicas vão complexificando-se gradativamente e alcançando novos patamares de expressão no comportamento. Por tratar-se do trânsito de formação e transformação funcional, esta área revela-se naquilo que a criança ainda não é capaz de fazer por si mesma, mas o é pela mediação do outro, ou, com ajuda (MARTINS, 2016, p. 69).

Martins (2016) destaca que tanto para a psicologia histórico-cultural como para a pedagogia histórico-crítica, **o ensino que tenha como objetivo o máximo desenvolvimento dos indivíduos** não é o aquele que atua sobre o que já foi conquistado pela criança, mas sim, o ensino que **opera sobre as pendências, sobre o que ainda não está consolidado, mas está em vias de acontecer**. Dito de outra forma,

A proposição de Vigotski segundo a qual o bom ensino se adianta ao desenvolvimento para poder promovê-lo não significa “ensinar” à criança aquilo que ela ainda não é capaz de aprender, mas inserir o ato de ensino nas relações mútuas entre as possibilidades e limites que se põem de manifesto no desempenho da criança, limites que, uma vez superados, avançam em forma de novas possibilidades (MARTINS, 2013a, p. 287).

Partindo das considerações de Vigotski, apontadas por Martins (2013a), sobre as diferenças qualitativas que existem entre a aprendizagem espontânea de conceitos cotidianos e aquelas que resultam do ensino de conceitos científicos, há destaque de que as diferenças entre **as relações entre os alunos** (mediadas por ações espontâneas, assistêmicas, são caminhos para a aprendizagem de conceitos espontâneos, logo, provavelmente essas parcerias pouco ou nada atuam na efetiva formação de conceitos científicos) e **as relações entre a criança e o “par professor”** (mediadas pelo trato com pendências interfuncionais, que precisam ser identificadas pelo professor, onde sua intervenção planejada promove a aprendizagem de conceitos científicos), onde destaca a importância da intervenção planejada do professor na condução da aprendizagem dos conhecimentos científicos que opera na requalificação do sistema psíquico³² (MARTINS, 2013a).

³² Segundo Martins (2013a, p.288), “um ensino apto a organizar-se levando em conta o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente requer uma sólida formação de professores, que os instrumentalizem teórica e metodologicamente para a assunção da complexa tarefa representada nos processos de ensino e aprendizagem”.

A compreensão mais desenvolvida sobre o papel dos conhecimentos científicos no desenvolvimento do psiquismo humano radica da análise do processo de desenvolvimento do pensamento, posto que para a psicologia histórico-cultural o processo de formação de conceitos³³ revela-se o elemento determinante na transformação das funções elementares em superiores e, conseqüentemente, no processo de formação da consciência. Para compreender a essência do desenvolvimento do pensamento, se faz necessário o esclarecimento acerca das relações entre pensamento e linguagem, mais precisamente, entre pensamento e fala (MARTINS, 2016).

Segundo Martins (2016), em seus estudos sobre a relação entre pensamento e linguagem, Vigotski demonstrou que essas funções, possuindo origens distintas, seguem linhas de desenvolvimento independentes apenas no primeiro ano de vida do indivíduo, **entrecruzando-se** no transcurso do segundo ano e produzindo, com isso, alterações decisivas no comportamento humano. Assim, o centro dos estudos de Vigotski, conforme a leitura de Martins (2016), localizou na necessidade de evidenciar o nexos, o ponto de intersecção entre pensamento e linguagem, onde se destaca o papel do significado da palavra:

O significado da palavra, ao imbricar a face fonética³⁴ e a face semântica³⁵ da mesma, revela-se um fenômeno verbal e igualmente intelectual. Com isto, Vygotski (2001) demarcou diferenças qualitativas decisivas entre os aspectos indicativos e nominativos da palavra e sua função significativa. Destacou, também, que o desenvolvimento de tais faces não se processa em paralelo e de modo uniforme, existindo entre elas uma relação de proporcionalidade inversa. Ou seja, se no início do desenvolvimento da fala a face fonética da palavra é preponderante, ao longo do desenvolvimento do psíquico esta relação deve se alterar, de modo que a face semântica assuma a primazia e o entrecruzamento de pensamento e linguagem. É graças a esta primazia que a palavra se converte, cada vez mais, em ato e conteúdo do pensamento. Porém, Vygotski alertou que a inversão na ordem de prevalência entre face fonética e face semântica da palavra não é um processo natural e espontâneo, mas resultado de um longo e gradativo processo de internalização de signos, que tem como núcleo o processo de formação de conceitos. Ao explicar esta tese, o autor demonstrou, experimentalmente, as mudanças qualitativas que ocorrem no pensamento quando em dimensões abstratas (semânticas) da palavra superam – por incorporação, as dimensões sensoriais nominativas (fonéticas), isto é, quando o curso do pensamento progride da captação sensível, empírica, do objeto em direção à sua apreensão abstrata, teórica. Portanto, o desenvolvimento do pensamento não ocorre de modo alheio à complexificação da linguagem e, ambos, formam-se e

³³ Segundo Martins (2018, p.87), “o processo de formação de conceitos subjuga-se, por conseguinte, aos processos de internalização de signos, ou, à aprendizagem do universo simbólico pelo qual a realidade concreta conquista existência abstrata, possibilitando a inteligibilidade do real, isto é, a edificação da consciência”.

³⁴ A face fonética da palavra refere-se à sua manifestação externa, sonora, pela qual dado objeto é convertido em expressão verbal (nota da autora).

³⁵ A face semântica da palavra compreende os significados ocultos que ela comporta, não resultando da mera captação sensorial do objeto convertida em denominação, tal como na face fonética, mas sim, de operações lógicas do raciocínio que visam a construção do conhecimento acerca do mesmo (nota da autora).

transformam-se no processo histórico-social de apropriação da cultura (MARTINS, 2016, p. 72-73).

Assim, entendendo que a formação de conceitos está na base do desenvolvimento da consciência, uma vez que a ela cumpre a tarefa de conversão da representação em signo, ou seja, o ordenamento lógico da imagem subjetiva da realidade objetiva. E, entendendo que otimizar o processo de desenvolvimento do pensamento apresenta-se como tarefa fundamental da educação escolar, que tenha como objetivo o máximo desenvolvimento dos indivíduos, se faz necessário compreender os diferentes períodos pelo qual se desenvolve o pensamento humano (periodização do pensamento), os quais são caracterizados nos seguintes períodos: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento abstrato (MARTINS, 2016; 2018).

A compreensão sobre os períodos do desenvolvimento do pensamento é um conhecimento fundamental no processo de **organização do trabalho pedagógico da Educação Física**, uma vez que o professor, compreendendo a forma como se desenvolve o pensamento do indivíduo, terá um claro entendimento sobre **a lógica em que se desenvolve a aprendizagem** do estudante, o que permite o mesmo organizar os processos de ensino na **lógica adequada ao processo de apropriação dos conceitos**, inclusive oferecendo elementos (critérios) ao professor no processo de seleção dos conteúdos de ensino, bem como a organização lógica e sequencial dos conhecimentos para garantir a apropriação dos mesmos pelo indivíduo que aprende.

O primeiro período da periodização do pensamento, **o pensamento sincrético**, próprio aos primeiros anos de vida do indivíduo, é o período anterior ao entrecruzamento entre fala e pensamento: “A palavra – ou o seu equivalente funcional, ainda carece de significado abstrato, e a ausência do significado da palavra corresponde a ausência do significado simbólico do mundo” (MARTINS, 2018, p. 87):

A imagem psíquica da realidade resulta indiferenciada, inexistindo conexões objetivas entre os fenômenos que a constituem. Na ausência de conhecimentos reais acerca dos vínculos que balizam as relações entre os objetos, a criança estabelece conexões subjetivas, fortuitas e carentes de qualquer ordenação lógica. Sob tais condições é que o pensamento infantil nessa fase, resulta “sincrético” – combinando elementos que não mantem entre si nenhuma correspondência objetiva. Todavia, ao longo desses anos iniciais de vida a criança vai adquirindo domínio sobre a fala, e isso possibilita a superação gradual do sincretismo e o ingresso na etapa subsequente, isto é, o pensamento por complexos (MARTINS, 2016, p. 74).

O pensamento por complexo é o segundo período da formação do pensamento dos indivíduos, se realiza por um longo período que vai desde o término da primeira infância até o início da adolescência, compreendendo, portanto, muitas variações funcionais e estruturais. O

pensamento por complexo, de acordo com os estudos de Vigotsky (2001), possui cinco etapas fundamentais, complexo associativo, complexo coleção, complexo cadeia, complexo difuso e pseudoconceitos:

Os complexos são estruturas mínimas – primárias, de generalização baseadas na descoberta de vínculos reais entre as coisas a partir da experiência prática, sensorial e imediata. Daí que todas as etapas do pensamento por complexos firmem-se na empiria e nas manifestações fenomênicas dos objetos, isto é, em sua captação particular e pseudoconcreta. Os primeiros vínculos entre os objetos identificados pela criança referem-se às conexões associativas entre os traços que lhes são sensorialmente comuns, próprios ao primeiro tipo de complexo, que é o *associativo*, cujo núcleo é, portanto, o traço perceptível comum. Mas para além da descoberta desse tipo de relação, os domínios mais ampliados sobre o campo perceptual resultantes da atividade-guia² objetual-manipulatória – a promover a descoberta do uso funcional dos objetos, conduzem ao estabelecimento de novas relações, a exemplo da complementariedade funcional entre as coisas, fazendo emergir o *complexo coleção*. O complexo coleção caracteriza-se pela descoberta das relações lógicas primeiras entre os objetos, corroborando a superação do sincretismo inicial. Destaca-se que todas as conexões estabelecidas pela criança resultam de sua experiência prática e visual, que, uma vez mais vasta, mais enriquecida, conduz ao pensamento por *complexo cadeia*, resultante da descoberta da união dinâmica e sequencial de qualquer atributo perceptivo-figurativos vão induzindo novos nexos lógicos-causais – para além da complementariedade funcional, mais ainda absolutamente circunscrito as manifestações aparentes dos objetos e fenômenos, dado que direciona a criança à conhecida “fase dos porquês”. E é na base desses novos nexos lógicos-causais que a criança se lança ao estabelecimento de outras relações, caminhando para ultrapassar a exclusividade das esferas visuais e práticas. Avança, assim, para o *complexo difuso*, marcado por relações livremente estabelecidas entre os objetos e os fenômenos. Esse tipo de complexo fortemente marcado pelo subjetivismo infantil e, igualmente condicionado pela descoberta de que as ocorrências do mundo possuem explicações, embora ao reconhecê-las a criança ainda não leve em conta as leis objetivas que regem a existência concreta. Mas uma vez, são as apropriações culturais que promovem o avanço para a última etapa do pensamento por complexo, denominada *pensamento por pseudoconceitos*. [...] Nele, as generalizações já suplantam as “livres conexões”, e as palavras – na condição de conceitos, conquistam maior grau de objetividade. Todavia, tais conceitos, como diria Vigotski, se apresentam como tal no âmbito fonético da palavra, mas resultam ainda como complexo em seu âmbito semântico (MARTINS, 2018, p. 87-89, itálicos do original).

O pensamento abstrato ou pensamento lógico-discursivo, último período do desenvolvimento do pensamento, “representa o pensamento na exata acepção do termo, uma vez que ao ultrapassar a esfera das ações práticas e das imagens sensoriais torna possível a apreensão dos fenômenos para além das aparências, isto é, em sua essencialidade concreta como síntese de múltiplas relações” (MARTINS, 2016, p.77-78).

A exposição sobre o processo de desenvolvimento do pensamento, além de evidenciar a **lógica sobre a qual se forma o pensamento** (formação de conceitos), avançando do pensamento sincrético ao pensamento abstrato, é possível constatar que o desenvolvimento do pensamento não é o resultado de determinantes naturalmente disponibilizados por herança

biológica ou por critérios cronológicos³⁶, mas sim, “da qualidade das mediações que ancoram a relação sujeito-objeto, da natureza dos vínculos entre o indivíduo e suas condições de vida e de educação” (MARTINS, 2016, p. 78).

Assim, partindo da identificação do potencial de desenvolvimento dos conceitos científicos na formação da consciência dos indivíduos, posto que a formação desses “exige e se articula a uma série de funções, a exemplo da percepção complexa, da atenção voluntária, da memória lógica e, sobretudo das **operações lógicas do raciocínio**, isto é, a análise, síntese, comparação, generalização e abstração” (MARTINS, 2016, p. 79). Tanto a psicologia histórico-cultural como a pedagogia histórico-crítica, conferem a formação por conceitos (conceitos científicos) **a função nuclear da educação escolar** dos indivíduos.

2.2 PERIODIZAÇÃO HISTÓRICO-DIALÉTICA DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO

Segundo Pasqualini (2013), o processo de desenvolvimento do psiquismo resulta de mudanças fundamentalmente qualitativas. Não obstante, toda alteração qualitativa carrega em si dialeticamente acúmulo de alterações quantitativas, o que significa dizer que não se trata de uma mudança de grau, do menos para o mais, mas de uma mudança de tipo, isto é, uma mudança na qualidade da relação entre o indivíduo e o mundo. Assim, a cada novo período de desenvolvimento do indivíduo, se altera a lógica de funcionamento do psiquismo:

O desenvolvimento psíquico combina processos *evolutivos* e *revolucionários*, ou seja, caracteriza-se por ‘mudanças microscópicas’ no psiquismo da criança que vão se acumulando no interior de determinado período de desenvolvimento e produzem um *salto qualitativo* no psiquismo, uma ruptura, uma mudança qualitativa na relação da criança com o mundo que caracteriza a transição a um novo período ou estágio (PASQUALINI, 2013, p. 75).

Dessa forma, de acordo como a psicologia histórico-cultural, essa transformação na qualidade do psiquismo não pode ser entendida como a evolução de um processo natural. Mas, sim, enquanto um fenômeno historicamente situado, uma vez que o desenvolvimento do psiquismo humano “depende das mediações que lhe serão oportunizadas, depende das oportunidades de apropriação da cultura humana que lhe serão (ou não) garantidas”, ou seja, o

³⁶ De acordo HAI (2016) “no interior das escolas brasileiras ainda encontramos o entendimento de que o processo de aprendizagem é algo individual intimamente ligado a questões maturacionais. Esse entendimento advém do discurso presente nas abordagens cognitivistas, evolucionistas da psicologia. Essa visão acaba por paralisar o professor, pois, já que a aprendizagem é fruto de um ato de construção individualizado atrelado a processos biológicos não cabe falar em ensino, mas em favorecer, auxiliar, acompanhar esse processo” (HAI, 2016, p. 98).

elemento decisivo para explicar o desenvolvimento psíquico do indivíduo é a relação indivíduo-sociedade.

Assim, o que determina o desenvolvimento do psiquismo humano são as condições históricas concretas, o lugar que o indivíduo ocupa nas relações sociais, suas condições de vida e educação (PASQUALINI, 2013, p. 75-76):

O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais dessa vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive. O mesmo é dizer que, no estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança devemos partir da análise do desenvolvimento da sua atividade tal como ela se organiza nas condições concretas da sua vida. Só uma tal *démarche* permite determinar a parte das condições de vida exteriores e das disposições que ela possui. Partindo da análise do conteúdo da atividade que se desenvolve na própria criança, só esta *démarche* permite compreender o papel primordial da educação que age justamente sobre a atividade da criança, sobre as suas relações com a realidade e determina também seu psiquismo, a sua consciência. (LEONTIEV, 2004, p. 310)

Dessa passagem é possível extrair que a categoria atividade é o elemento fundamental para se compreender a relação que se estabelece entre o sujeito e o mundo, a relação sujeito-objeto. Assim, a atividade se constitui a categoria essencial para a explicação do desenvolvimento do psiquismo humano.

Dessa concepção de psiquismo deriva a explicação de que em cada momento de sua existência o ser humano se relaciona com o mundo (com as objetivações humanas) de uma determinada maneira. Para Leontiev (2004), no decurso do desenvolvimento do psiquismo do homem, algumas atividades são, em determinada época, dominantes e tem importância maior para o desenvolvimento psíquico, outras menos. Algumas atividades cumprem um papel essencial no desenvolvimento, outras um papel secundário. Assim, é possível afirmar que cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por um tipo de relação do indivíduo com a realidade que é dominante nesse período.

É importante não confundir a atividade dominante, a saber, atividade que guia o desenvolvimento psíquico do indivíduo, com aquela que ocupa a maior parte do tempo do indivíduo em determinado momento de sua vida, mas, sim, aquela que produz o seu desenvolvimento. A atividade dominante, ou atividade-guia, são aquelas que apresentam as seguintes características: i) “é aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade”; ii) “é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares”; iii) “é aquela de que depende o mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2004, p. 311). Nesse sentido, é possível afirmar

que em cada período de desenvolvimento uma atividade diferente guia o desenvolvimento psíquico do indivíduo.

De acordo com Pasqualini (2013, p. 77-78), o que caracteriza a transição dos diferentes períodos de desenvolvimento do indivíduo é justamente a mudança da atividade-guia ou atividade dominante. Em cada período de desenvolvimento, é possível observar a reconstrução das ações e operações do indivíduo, que cria as condições para a alteração da atividade-guia (salto qualitativo) que caracterizará a transição a um novo período de desenvolvimento.

Nesse sentido, compreender quais atividades guia o desenvolvimento psíquico em cada período, se apresenta uma **condição fundamental** para colocar em movimento uma proposta de **organização de trabalho pedagógico da Educação Física** que tenha como **objetivo principal contribuir para o máximo desenvolvimento humano**, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos indivíduos.

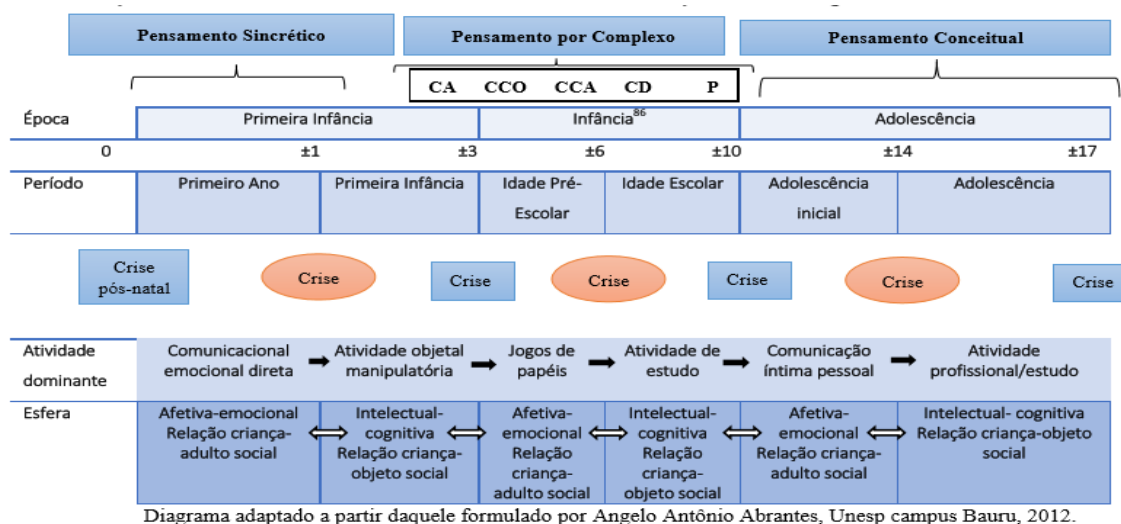
De acordo com Pasqualini (2013, p. 78), para compreender o desenvolvimento do psiquismo em seu movimento interno se faz necessário superar (negar) a compreensão de que o desenvolvimento psíquico segue um caminho pré-determinado (onde existem fases naturais universais válidas para todos os seres humanos em qualquer contexto e em qualquer tempo), avançando assim, para a compreensão de que o psiquismo do indivíduo se produz no interior de condições históricas e culturais particulares.

Assim, o que determina ou explica as mudanças do psiquismo no curso do seu desenvolvimento em seus aspectos mais decisivos, ou seja, o que caracteriza a sequência e o conteúdo dos diferentes períodos de desenvolvimento ao longo da vida do indivíduo, não é o critério cronológico ou etário do indivíduo. Mas sim, a mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais.

Dessa forma, para a psicologia histórico-cultural o essencial na discussão sobre o desenvolvimento do psiquismo incide em compreender a lógica interna que caracteriza a sucessão dos diferentes períodos de desenvolvimento. A elaboração da teoria da periodização do desenvolvimento psíquico à luz da concepção histórico-cultural foi assumida pelo psicólogo soviético Danill B. Elkonin (PASQUALINI, 2013).

Sendo assim, como forma de explicitar nossa compreensão sobre a teoria da periodização desenvolvida por ElKonin, apresentamos o diagrama desenvolvido pelo professor Flávio Dantas Albuquerque de Melo (2017), a partir da elaboração do professor Ângelo Antônio Abrantes:

Figura 3 – Periodização do desenvolvimento psíquico



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

Fonte: Melo (2017)

De acordo com o diagrama, é possível destacar que o mesmo apresenta os conceitos fundamentais da periodização histórico-dialética do desenvolvimento psíquico do indivíduo: **época, período, atividade dominante (atividade guia) e crise.**

No que diz respeito ao conceito época, é possível visualizar três épocas: **primeira infância, infância e adolescência**, sendo cada época constituída de dois períodos. De acordo com o diagrama, os termos primeira infância e adolescência são utilizados tanto para épocas e períodos. A época **primeira infância** é formada pelos períodos “primeiro ano de vida” e “primeira infância”. A época **infância** é formada pelos períodos “idade pré-escolar” e “idade escolar”. Já a época da adolescência constitui-se da “adolescência inicial” e da “adolescência”. Essa configuração de dois períodos para cada época não é uma definição aleatória, mas uma conformação do processo de desenvolvimento que busca captar a lógica interna desse processo (PASQUALINI, 2013, p. 80).

Assim, no que diz respeito a lógica interna, é possível visualizar no diagrama que cada período é marcado por uma determinada atividade dominante. No primeiro ano de vida a atividade que guia o desenvolvimento do indivíduo é a **comunicação emocional direta com o adulto**. No período da primeira infância, a atividade que conquista o posto de guia do desenvolvimento humano é a **atividade objetual manipulatória**. O **jogo de papéis** é a atividade dominante que marca o período da idade pré-escolar. No período da idade escolar a

atividade promove o desenvolvimento psíquico do indivíduo é a **atividade de estudo**. Por fim, no período da adolescência, as atividades dominantes que marcam o período são a **comunicação íntima pessoal** e a **atividade profissional/de estudo**.

É na base do diagrama que está à explicação de porque cada época é formada de dois períodos diferentes. Onde é possível visualizar as **esferas do desenvolvimento humano**, que apesar de serem diferentes entre si, existem em unidade: **a esfera afetivo-emocional e a esfera intelectual-cognitiva**. Explorando o diagrama é possível notar que cada período se relaciona com uma esfera determinada esfera do desenvolvimento, onde nos períodos que se relacionam mais diretamente com **a esfera afetivo-emocional**, tem destaque *o sistema de relações criança-adulto social*, já os períodos de desenvolvimento que se relacionam mais diretamente à **esfera intelectual-cognitiva**, tem destaque *o sistema de relações criança-objeto social* (PASQUALINI, 2013).

Através da análise do diagrama é possível notar que no primeiro período de cada época predominam a esfera afetiva-emocional (**atividades de apropriação dos motivos, valores, sentimentos e relações presentes nas esferas interpessoais**), e no segundo período de cada época ocorre mais intensamente o desenvolvimento intelectual-cognitivo (**predominam atividades de apropriação dos procedimentos e significados socialmente elaborados de ações com objetos**). Assim, é possível inferir que no processo de desenvolvimento dos indivíduos vão se alternando em cada período **ações com pessoas** (mundo das pessoas) e **ações com objetos** (mundo das coisas). Onde a cada nova época o indivíduo novamente se volta para as ações com pessoas, mas estabelecendo uma relação qualitativamente superior em função do desenvolvimento de sua atividade e consciência. O indivíduo não é mais o mesmo, embora também continue sendo o mesmo (PASQUALINI, 2013, p.81).

Para finalizar a análise do processo de periodização do desenvolvimento, se faz necessário destacar o **conceito de crise** (neoformação) que aparece repetidamente no diagrama. Como já destacamos as mudanças ou a transição a um novo período de desenvolvimento, que representa um salto qualitativo, sintetiza um momento crítico do desenvolvimento, momento em que transformações radicais se processam em um curto período de tempo (revolução), produzindo uma reorganização do psiquismo, ou seja, as funções psíquicas alcançaram novos patamares de expressão e comportamento (PASQUALINI, 2013, p. 81). Assim,

A crise retrata a necessidade de continuidade do processo de desenvolvimento. Superá-la significa empreender movimento na situação social de desenvolvimento

da criança. [...] adultos não podem mais relacionar-se com um bebê que alcança objetos, que se locomove (engatinhando ou andando), que já inicia o processo de comunicação verbal e não verbal, do mesmo modo como se relacionava com o bebê de 3 ou 4 meses. A situação social de desenvolvimento deve modificar-se, incorporando os novos ganhos infantis e proporcionando outros ganhos à criança, os quais, por sua vez, produzirão outra neoformação, a reorganização do comportamento e nova crise (EIDT e TULESKI, 2016, p. 55).

Nesse sentido, no processo de organização do ensino, o professor deve ser capaz de analisar a dinâmica entre o período de desenvolvimento que o indivíduo se encontra (situação social de desenvolvimento), a atividade guia (dominante) e as novas formações (e o vir a ser desse desenvolvimento) que fazem avançar o desenvolvimento do psiquismo.

Pasqualini (2013) destaca que da compreensão do processo de periodização histórico-dialético do psiquismo humano é possível extrair **implicações pedagógicas** fundamentais para a organização de processos de ensino, o desenvolvimento máximo do indivíduo. **A primeira proposição** é a compreensão de que o desenvolvimento humano não se produz de forma espontânea ou natural: a aprendizagem é a fonte de desenvolvimento do indivíduo. O indivíduo avança a um novo período de seu desenvolvimento na medida em que os processos educativos promovem a apropriação da cultura e a complexificação de sua atividade. Nesse sentido, o trabalho do professor apresenta-se como crucial na promoção do desenvolvimento humano, já nos períodos iniciais da vida do indivíduo (PASQUALINI, 2013).

A **segunda proposição**, diz respeito “à compreensão de que a transição a novos períodos do desenvolvimento é marcada por crises, saltos qualitativos, ou seja, que o desenvolvimento não é um processo linear mas envolve evoluções, revoluções e por vezes involuções”. Nesse sentido, o professor precisa estar atento às novas capacidades que se formam no indivíduo e seja capaz de perceber (identificar) os períodos de crise de desenvolvimento para que possa potencializar as conquistas do indivíduo promovendo o desenvolvimento psíquico, a reorganização do comportamento e o surgimento de nova crise. O que significa dizer compreender a crise como oportunidade de desenvolvimento (PASQUALINI, 2013).

A **terceira proposição** é a compreensão de que as premissas para cada atividade alçada ao posto de dominante são gestadas no período anterior de desenvolvimento, o que implica afirmar que não basta ao professor apenas conhecer as características do período em que se encontra o indivíduo. Esse entendimento é fundamental, contudo, insuficiente. Pois, cabe ao professor organizar o processo de ensino (a ação pedagógica) apoiando-se na atividade guia do período de desenvolvimento em que se encontra o indivíduo, mas ao mesmo tempo considerando a necessidade de gestar as premissas para o salto ao novo período do

desenvolvimento, o vir a ser do psiquismo do indivíduo, ou seja, assumindo a tarefa de promover a formação das premissas da atividade guia do período de desenvolvimento posterior ao qual o indivíduo se encontra (PASQUALINI, 2013).

A **quarta e última proposição**, que tem relação com as duas anteriores, consiste na ideia de que o professor precisa estar atento para o que está se gestando como possibilidade de requalificação do psiquismo e o que está se esgotando como fonte de desenvolvimento, como condição para que a sua ação pedagógica (intervenção) esteja de fato comprometida com a formação das funções psicológicas superiores do indivíduo. O que significa compreender a periodização do desenvolvimento do psiquismo e o psiquismo humano como um fenômeno em movimento (PASQUALINI, 2013).

2.3 ESPECIFICIDADE E NATUREZA DA EDUCAÇÃO E O NUCLEAR NO CURRÍCULO ESCOLAR

Partindo do pressuposto de que a humanidade dos indivíduos não resulta de desdobramentos espontâneos de características inatas, naturais, mas da apropriação das objetivações humanas materiais e ideais produzidas pela atividade trabalho, tanto a psicologia histórico-cultural como a pedagogia histórico-crítica formulam seus posicionamentos sobre o papel da educação escolar no processo de humanização das pessoas a partir da reflexão científica sobre a essência do homem (a natureza humana).

Assim, ambos contributos teóricos são edificados a partir da análise da atividade humana fundamental, o trabalho. Logo, a partir de diferentes elaborações teóricas, mas calcadas no materialismo histórico-dialético, tanto a psicologia histórico-cultural como a pedagogia histórico-crítica, apontam como tarefa de um ensino desenvolvente a transmissão dos conhecimentos mais elaborados, mais complexos, isto é, dos conhecimentos científicos (MARTINS, 2016; 2018).

Nesse sentido, a educação é um processo que não pode ser eliminado do desenvolvimento humano, pois é por meio deste processo que o homem adquire seus atributos fundamentais ao longo do processo histórico social por exigências de humanização (MARTINS, 2003), ou seja, é só por meio do processo de transmissão/apropriação da cultura material e imaterial que o homem se torna homem. Contudo, faz-se necessário destacar qual é a natureza desse fenômeno, bem como a sua especificidade. Sobretudo, para discutir que tipo de conhecimento a escola deve disponibilizar no processo de formação dos homens para garantir a sua contribuição no processo de humanização do mesmo.

Para Saviani (2013b), a compreensão sobre a natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana, uma vez que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Mas, afinal, qual é a natureza do homem, o que o diferencia dos demais animais?

Diferentemente dos outros animais, que se adaptam a realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita continuamente produzir sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional (SAVIANI, 2003b, p. 11).

É por meio dessa atividade intencional (o trabalho), que o homem transforma a natureza, para extrair dessa os meios de sua subsistência, os quais são utilizados para satisfazer as suas necessidades vitais ou não. Logo, é por meio dessa transformação da natureza - pelo trabalho humano - que o homem produz a cultura (material e imaterial).

Para Saviani (2003b), o trabalho humano pode ser dividido em dois tipos: i) *o trabalho material* – por meio do qual o homem garante a sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; ii) *o trabalho não-material* – que tem por finalidade a produção do saber (idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades) .

É no âmbito da categoria do trabalho não-material que se situa a educação. Contudo, a produção não-material se distingue em duas modalidades: i) atividades em que o produto **se separa** do ato de produção, onde a um intervalo entre a produção e o consumo; ii) atividades em que o produto **não se separa** do ato de produção, neste caso o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. Logo, como a atividade de ensino, a aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelo estudante). Pode-se situar a educação dentre aquelas atividades (trabalho não-material) em que o produto não se separa do ato da produção (SAVIANI, 2003b, p. 12-13).

Dessa forma, partindo do pressuposto de que o homem não nasce homem e que para garantir o seu processo de humanização tem que se apropriar da cultura (material e imaterial) produzida historicamente pela humanidade, ou seja, partindo do pressuposto de que “a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica”, pode-se definir o trabalho educativo, como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003b. p. 12 -13).

Neste sentido, é por meio da **educação** que as futuras gerações têm acesso aos fenômenos da cultura produzida pelas gerações anteriores, **por um processo de transmissão/assimilação de conhecimentos**, o que garante o seu processo de formação enquanto seres humanos:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizam, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta linguagem. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, **o pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes** (LEONTIEV, 2004, p. 284, grifos nossos).

Dessa forma, o objeto da educação, de um lado, diz respeito à identificação dos elementos da cultura que devem ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem homens e, por outro lado e ao mesmo tempo, diz respeito à descoberta das formas mais ajustadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003b).

Assim, no que tange ao processo de *identificação dos elementos culturais* (cultura corporal – os jogos, as lutas, as ginásticas, os esportes, as danças e etc.) *que precisam ser assimilados*, ou seja, levados em consideração no processo de organização do trabalho pedagógico da escola, “trata-se de se distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório”, dessa forma, destaca-se a noção de **clássico**, pois, “o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2003b, p.13-14).

No que tange à *descoberta das formas mais adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico*, “trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2003b, p. 14).

Para tanto, entendemos que o local privilegiado para a transmissão às novas gerações, das aquisições humanas, é a escola. Pois,

A escola existe, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso aos rudimentos desse saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, podemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar (SAVIANI, 2003b, p.15).

Sendo assim, partimos do pressuposto de que a principal função da escola é de transmitir os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, dentre os quais os conhecimentos da cultura corporal, porém, é preciso compreender qual o tipo de conhecimento específico à educação escolar. Defendemos que no projeto de escolarização das novas e futuras gerações, o currículo leve em consideração os conteúdos científicos, uma vez que é tarefa da escola garantir o processo de “transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo” (SAVIANI, 2003b, p. 18).

Sendo assim, de acordo com Marsiglia (2011, p.10) “a escola é uma instituição social, cujo papel específico consiste em propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que já foi construído historicamente”.

No entanto, o saber sistematizado não é patrimônio coletivo, mas sim de uma minoria, ou seja, da classe dominante, os burgueses: “Daí a importância de um posicionamento em defesa da classe trabalhadora para que possa ter acesso às conquistas do desenvolvimento humano” (MARSIGLIA, 2011, p. 35), bem como da defesa de uma educação escolar pública de qualidade, pois consideramos que a escola é um dos espaços privilegiados para a socialização do conhecimento com as novas e futuras gerações e, muitas vezes, a única possibilidade de acesso aos conhecimentos científicos, em especial aos conhecimentos sistematizados do campo da cultura corporal (PARÁIZO, 2009, p. 70).

De acordo com as formulações da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, uma educação escolar desenvolvente deve priorizar os conceitos científicos, porque a formação desses conceitos “exige e se articula a uma série de funções psíquicas, a exemplo da percepção complexa, da atenção voluntária, da memória lógica e, sobretudo das operações lógicas do raciocínio, isto é, a análise, síntese, comparação, generalização e abstração” (MARTINS, 2016a, p. 77):

Se a apropriação dos signos culturais, do universo simbólico edificado sob a forma de conceitos, se revela condição primária da existência do homem como ser social, cabe a educação escolar elevar continuamente esta apropriação a alcances que

superem a heterogeneidade da vida cotidiana e a captação superficial que ela promove acerca dos fenômenos da realidade. Elevar a internalização de signos ao nível científico-técnico já alcançado pela humanidade e conduzi-las a um nível significativamente superior são tarefas fundamentais impostas a educação escolar, tendo em vista a construção do conhecimento que torna a realidade inteligível. É na assunção dessa tarefa que o ensino escolar opera no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, na mesma medida em que suas funções se colocam a serviço da construção de conhecimentos cada vez mais complexos (MARTINS, 2016a, p.81).

Esse excerto evidencia a defesa da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica acerca da natureza dos conhecimentos, que devem ser disponibilizados a apropriação dos indivíduos na sua formação escolar, a saber, os conhecimentos científicos. Processo que só pode ocorrer impulsionados por meio das formas próprias e específicas de ações do ensino sistematizado.

No próximo capítulo será dedicado à análise da concepção de ensino e aprendizagem que fundamenta as proposições pedagógicas para o ensino da Educação Física, em especial para verificar qual as proposições mais desenvolvidas no que tange ao trato adequado da dinâmica contraditória e não excludente entre os percursos lógico-metodológicos do ensino e da aprendizagem.

3. AS LIMITAÇÕES NAS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A CRÍTICA SOBRE A CONCEPÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O objetivo central deste capítulo reside em apresentar as **limitações identificadas** nas proposições pedagógicas da Educação Física brasileira no que se refere **a concepção de ensino-aprendizagem** predominante nessas formulações teóricas para o ensino da Educação Física.

Na Educação Física brasileira o embate pela direção do processo de formação das futuras gerações, via instituição escolar, historicamente expressou/expôs de forma particular a luta travada no âmbito mais geral pela manutenção ou derrocada do capitalismo (SANTOS JÚNIOR, 2009). Luta que no âmbito educacional se expressa no processo de sistematização das teorias pedagógicas hegemônicas e contra-hegemônicas. Enquanto a elaboração/desenvolvimento das teorias pedagógicas hegemônicas (pedagogia do capital) está articulada aos interesses da classe dominante (burguesia) - a manutenção do projeto histórico capitalista -, e a construção/desenvolvimento das teorias pedagógicas contra-hegemônicas (pedagogia histórico-crítica)³⁷, vincula-se aos interesses da classe dominada (trabalhadores) – a necessidade de superação do modo de produção capitalista (SAVIANI, 2003a).

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

É a partir dessas concepções educacionais que ao longo da história da constituição do sistema de ensino brasileiro vem sendo construídas as proposições pedagógicas da Educação Física³⁸, essas que no final da década de 1980 foram por Castellani (2008) agrupadas em três tendências: **i)** a tendência que se traduz na *Biologização* da Educação Física - caracterizada por reduzir a compreensão do Homem apenas aos aspectos biológicos, esse “reducionismo biológico” apresentava como principal consequência pedagógica a ênfase exacerbada as

³⁷ A contra-hegemonia é evidente no campo da Educação Física. No entanto, quando são identificadas as teorias pedagógicas ficam evidentes os alinhamentos com concepções teóricas que não apontam rupturas radicais com a pedagogia do capital, que em particular na Educação Física se expressa na proposição pedagógica tecnicista e escolanovista.

³⁸ Essas proposições possuem distintos matizes de ordem teórico-metodológicas e ideológicas e, notadamente, com diferentes implicações para a prática pedagógica. Nesse sentido, consideramos ser fundamental a análise crítica dessas proposições para reconhecer quais formulações teórico-práticas são mais desenvolvidas para a formação e atuação de professores comprometidos com a máxima desenvolvimento dos indivíduos.

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

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

Sendo assim, essa caracterização das tendências da Educação Física, proposta por Castellani Filho (2008), nos permite constatar quais foram às teorias educacionais que influenciaram as primeiras concepções pedagógicas da Educação Física no Brasil (teorias não-críticas: pedagogia tradicional, nova e tecnicista), bem como qual é a teoria educacional (teoria crítica: pedagogia histórico-crítica) que passa a partir da década de 1980 a influenciar a tendência pedagógica emergente³⁹ da Educação Física que começava a se constituir.

Ao longo da história da Educação Física no Brasil é possível destacar, segundo Taffarel (2009a), dois períodos importantes nos quais é possível identificar tentativas de sistematizar as teorias da Educação Física, um *primeiro período* entre as décadas de 40 e 50 do século passado e, um *segundo período*, na década de 80, onde vão ter origem outras tentativas de sistematizações teóricas, dentre as quais a autora destaca dois grandes campos: i)

³⁹ As pedagogias emergentes são as pedagogias que se originam em momentos de crise - das concepções pedagógicas hegemônicas -, encontra-se em processo de desenvolvimento, cuja reflexão vincula-se à **construção** ou **manutenção** de uma hegemonia (COLETIVO DE AUTORES, 2004).

o campo que levava em consideração para a elaboração da teoria da Educação Física as *teorias epistemológicas* e que partiam da definição dos objetos investigativos para fundamentar suas proposições teóricas; ii) *o campo* que buscava apoio nas *teorias educacionais* para construir a sistematização de propostas de teorias pedagógicas. (TAFFAREL, 2009a, p. 2).

Taffarel (1997) destaca que a exposição e a análise das perspectivas/possibilidades pedagógicas da Educação Física pode ser realizada a partir de três critérios: 1) **direção do processo de formação humana em relações a um dado projeto histórico** – a análise permite reconhecer proposições pedagógicas que orientam a organização de “práticas pedagógicas articuladas com a manutenção do Projeto Histórico Capitalista”, “bem como com a construção de práticas pedagógicas articuladas com o Projeto Histórico Anticapitalista”, onde a atividade trabalho é considerada como princípio educativo e a emancipação humana e assumida como referência ética da proposta pedagógica; 2) **a concepção epistemológicas** – apreendidas pelas concepções de Ciência, de Educação Física e seu Objeto de Estudo; 3) **a fundamentação teórico-metodológica e a caracterização da prática pedagógica** – diz respeito “a proposições teóricas e metodológicas para a questão do trato com o conhecimento, sistematização e organização do processo de trabalho pedagógico e de trato com objetivos e avaliação do processo de ensino – aprendizagem na Educação Física na Escola”, o que permite classificar as elaborações teóricas da Educação Física, enquanto concepções não propositivas e concepções propositivas (não sistematizadas e sistematizada) (TAFFAREL, 1997, p. 120).

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

sistematizadas temos a concepção da Aptidão Física (Guedes & Guedes) e a Crítico-Superadora (Coletivo de Autores).

Sendo assim, no presente estudo realizamos a análise dos fundamentos teórico-metodológicos, em especial a concepção de ensino e aprendizagem das seguintes proposições pedagógicas da Educação Física: a Desenvolvimentista (GO TANI, 2008, 2011), a “Saúde Renovada” ou Promoção da Saúde (GUEDES & GUEDES, 1993), a Construtivista (FREIRE, 2009), Crítico-Emancipatória (KUNZ, 2004a, 2004b) e a Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2009) com o objetivo de verificar o tratamento dispensado por essas proposituras a dinâmica contraditória e não excludente entre os percursos lógico-metodológicos do ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, o resultado da análise das proposições pedagógicas da Educação Física permite localizar, na **concepção desenvolvimentista**, no que diz respeito à *concepção de formação humana*, a sua vinculação com a concepção da formação unilateral, sobretudo, por restringir a formação das novas gerações apenas ao desenvolvimento de **habilidades motoras**, nessa proposição a tarefa que cabe à Educação Física é o desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras e das capacidades físicas. Nessa perspectiva, o objetivo básico da Educação Física passa a ser entendido como “aprendizagem do movimento”, “aprendizagem através do movimento” e “aprendizagem sobre o movimento”, como é possível observar nas seguintes passagens:

O respeito às características dos escolares e o entendimento de que a aprendizagem é o centro de qualquer processo educacional, em virtude do seu potencial de transformação, **levaram a AD a estabelecer como tema central da EFE**, para essa faixa de escolarização, **dois tipos de aprendizagem: do movimento e através do movimento**. Com a aprendizagem do movimento os escolares se capacitam a mover-se numa variedade de atividades motoras crescentemente complexas, próprias do seu estágio de desenvolvimento e devidamente inseridas no contexto sociocultural em que vivem. Aprender a mover-se envolve atividades como tentar, praticar, pensar, tomar decisões, avaliar, ousar e persistir. A **aprendizagem através do movimento**, por sua vez, implica o uso do movimento como meio para alcançar um fim – fim não é necessariamente uma melhora da capacidade de mover-se. Todavia, como **a aprendizagem do movimento e a aprendizagem através do movimento são, na realidade, duas faces de uma mesma moeda e, dessa forma, não podem ser naturalmente exclusivas, a AD espera que, como consequência de um trabalho adequado com a aprendizagem do movimento – portanto, um problema de natureza fundamentalmente metodológica – também ocorra a aprendizagem através do movimento**. A AD entende que **a aprendizagem através do movimento** não é um privilégio exclusivo da Educação Física. [...] Não obstante, **é preciso assumir que a aprendizagem do movimento é responsabilidade integral da Educação Física**. Se ela não a promover, quem o faria? [...] Acredita-se que a EFE, **ao desempenhar com competência a sua especificidade, estará cumprindo responsabilmente seu papel no contexto educacional**, sem nenhuma necessidade de cair em discursos demagógicos que superestimam ingenuamente suas capacidades e atribuem a si competências que não possuem. [...] Convém **ressaltar que os objetivos específicos da EFE não podem**

ser confundidos com as finalidades da educação escolarizada, mas a elas devem estar atrelados a ela. Da mesma forma, os objetivos específicos da educação escolarizada não podem ser confundidos com as finalidades da educação no sentido lato, mas a ela devem estar atrelados (TANI GO, 2008, p. 317-318, grifos nossos).

No que tange a *concepção de projeto histórico*, essa proposição pedagógica não explicita o projeto histórico de sociedade que defende, contudo, como no seu processo de elaboração não estabelece nenhuma crítica ao modelo social (sociedade capitalista) para o qual está propondo uma direção para o processo de formação dos homens, pode-se inferir que essa concepção pedagógica separa o político do pedagógico, atrelando-se a uma teoria educacional sintonizada com o desenvolvimento do projeto histórico capitalista.

Nossos estudos nos levam a compreensão de que a proposição pedagógica desenvolvimentista da Educação Física sofre uma dupla influência. Por um lado, influência da filosofia estruturalista que sustenta a concepção sistêmica da abordagem desenvolvimentista. Como é possível constatar nos textos do professor Go Tani (2008):

Um importante ponto de partida da a AD é a concepção de ser humano **como um sistema aberto**, ou seja, que interage com o meio ambiente em busca de estados crescentemente complexos de organização; um sistema dinâmico, que muda, evolui, projetando novos objetivos assim que o objetivo inicial é alcançado, caracterizando um comportamento teleológico dentro de um processo contínuo de desenvolvimento [...]. Todavia, por questões operacionais, decidi-se não abordar no livro, de forma específica e detalhada, **o paradigma sistêmico** [...] o movimento humano como centro das preocupações da EFE. [...] é interpretado na dinâmica da interação do ser humano com o meio ambiente e também dentro do ciclo da vida de um indivíduo, enquanto um elemento que contribui para uma crescente ordem no **sistema** [...] (O estudo dos mecanismos e processos de aprendizagem, desenvolvimento e controle de ações motoras, em *Comportamento Motor*, assenta-se numa **visão sistêmica**, do comportamento humano, isto é, um sistema organizado horizontalmente por meio da interação dos elementos que o compõem – sensação, percepção, tomada de decisão, programação e execução – e estruturado verticalmente em múltiplos níveis, assumindo características do que é comumente denominado de complexidade organizada; e, por ser complexo, tal estudo é merecedor de uma abordagem em diferentes níveis de análise. Entendem-se por níveis de análise as diferentes “lupas” para se observar um mesmo objeto ou fenômeno. Quando se aproxima a lupa faz-se uma análise mais microscópica e, quando se afasta, uma análise mais macroscópica. [...] Esse é um comportamento característico de **sistemas abertos** (TANI GO, 2008, p. 315-316 -317, grifos nossos).

Por outro lado, há proposição pedagógica desenvolvimentista da Educação Física, enquanto concepção de ensino e aprendizagem sobre influência do neotecnicismo, explicitamente assumindo as fontes teóricas de Piaget (que sofre determinações do estruturalismo) e de Bernstein, ambos com nítidas influências do pragmatismo de Dewey no campo educacional. Como é possível destacar nas elaborações do professor Go Tani (2008):

Na AD, a aprendizagem motora é entendida como **um processo de solução de problemas motores**. Isto implica um esforço consciente de elaboração, execução, avaliação e modificação de ações motoras a cada tentativa. A prática, dentro dessa

perspectiva, significa a repetição do processo de solucionar problemas motores, e não a repetição do meio de solucioná-los (BERNSTEIN, 1967). (TANI GO, 2008, p. 316 -317, grifos nossos).

O posicionamento fundamental neste trabalho é que, **se existe uma sequência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com essas características, visto que, só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas. A não observância dessas características conduz, frequentemente, ao estabelecimento de objetivos, métodos e conteúdos de ensino inapropriados.**[...] (TANI GO, 2011, p. 2, grifos nossos).

O desenvolvimento caracteriza-se por **uma sequência fixa de mudanças morfológicas e funcionais no organismo que, todavia, ocorrem em diferentes velocidades de indivíduo para indivíduo. Caracterizar o estágio de desenvolvimento, portanto, não pode ser realizado apenas através da idade cronológica, mas sim através da idade biológica.** (TANI GO, 2011, p. 55, grifos nossos).

A Educação Física na Pré-escola e nas quatro primeiras séries do Ensino de 1º Grau deve proporcionar às crianças oportunidades que possibilitem **um desenvolvimento hierárquico do seu comportamento motor.** Este desenvolvimento hierárquico deve, através de interação entre aumento da diversificação e complexidade, possibilitar **a formação de estruturas cada vez mais organizadas e complexas.** Seguindo o processo de desenvolvimento motor, a partir dos 10 a 12 anos de idade, quando a maioria inicia as quatro últimas séries do Ensino de 1º Grau, as crianças estão aptas para adquirir habilidades específicas. Este fato está muito relacionado com o problema do período crítico de aprendizagem. O conceito de período crítico de aprendizagem está baseado na noção de que certos períodos, durante o crescimento e desenvolvimento, são ótimos para influenciar o comportamento e promover a aprendizagem. Período crítico de aprendizagem é, portanto, aquele período em que as capacidades mínimas necessárias para aprender determinadas habilidades estão presentes no indivíduo. **Antes desse período, qualquer tentativa resulta em pouca aprendizagem,** da mesma forma que, após esse período, fatores como idade, por exemplo, podem interferir no sentido de dificultar ou mesmo impedir a aprendizagem. [...] **O período crítico não é determinado pela idade cronológica. Ele é baseado no estado maturacional do sistema nervoso para uma determinada habilidade.** Dessa forma, não existe um único período crítico ou idade cronológica para a aquisição de todas as habilidades. **A aquisição de uma habilidade não depende, portanto, da instrução ou da iniciação precoce, mas sim, da sua aprendizagem no momento oportuno.** (GO TANI, 2011, p. 89-91, grifos nossos).

Acredita-se que o conhecimento desses processos, em termos de atributos e suas inter-relações, pode fornecer a fundamentação para uma atuação mais coerente da Educação Física em relação a natureza do ser humano. Isto pode ser verificado nas diversas implicações que podem ser levantadas, quando se parte para a identificação dos objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de ensino. Um aspecto muito importante aqui abordado é que, **se existe uma sequência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e aprendizagem motora, isto nada mais significa que as crianças necessitam ser orientadas com relação a estas características, desde que, só assim, as suas reais necessidades e suas expectativas sejam alcançadas.** (GO TANI, 2011, p. 135, grifos nossos).

Se existe uma sequência normal de desenvolvimento, isto quer dizer que as tarefas de aprendizagem a serem ensinadas devem sempre manter coerência com essa sequência, para que não se estabeleçam conteúdos nem muito além e nem muito aquém das capacidades reais das crianças. Por exemplo, se, aos 6 anos de idade, as crianças estão desenvolvendo habilidades básicas, isto significa que o conteúdo a ser ensinado deve se constituir de habilidades básicas para que,

dentro dessa fase, elas tenham o melhor desenvolvimento possível. (GO TANI, 2011, p. 136, grifos nossos).

Portanto, tomando os estudos do professor Dermeval Saviani como fundamento da análise (História das Idéias Pedagógicas no Brasil), é possível afirmar que a proposição pedagógica desenvolvimentista da Educação Física se localiza no interior da **concepção produtivista da educação** (estruturalismo e sistemas), bem como no **neoprodutivismo e no neoescolanovismo**.

Com relação ao *trato com o conhecimento*, define como objeto de estudo e ensino da Educação Física “o movimento humano” (GO TANI, 2011, p. 2, p. 3, p. 64).

De acordo Escobar (2009, p. 129), é preciso aprofundar os estudos sobre a categoria atividade, para realizar a crítica e superar a compreensão positivista da totalidade do indivíduo como uma soma de partes, a saber, o entendimento do indivíduo a partir da soma das áreas afetivas, cognitiva e motora, concepção de indivíduo que é um dos fundamentos de algumas elaborações teóricas para o ensino da Educação Física, a exemplo **das proposições pedagógicas desenvolvimentista, construtivista e da promoção da saúde**.

Essa posição é reafirmada por Escobar & Taffarel (2009) no texto “Cultura Corporal e os Dualismos Necessários a Ordem do Capital”, onde a partir da análise crítica das teorias da Educação Física, destacam:

Essas diversas produções, apesar de assinalar um campo de conhecimento para a Educação Física, ficam limitadas pela falta de explicitação do seu projeto histórico, base do eixo pedagógico de todo o programa de educação escolarizada. Um projeto superador das relações sociais capitalistas, enunciado clara e inequivocamente é a única fonte geradora de uma nova teoria educacional e de novos objetivos para o início de uma escola não capitalista. Só nessa perspectiva é possível orientar conteúdos e métodos para promover nos alunos a formação do pensamento teórico-científico necessário a ultrapassagem do pensamento meramente empírico desenvolvido via conceptualismo, sensualismo e associacionismo através de procedimentos didático-metodológicos da escola atual. **Essas abordagens da Educação Física Escolar, obstinadas pelo empirismo da defesa de uma ‘Cultura do corpo’, a qual pode ser explicitada como uma racionalização formalista da atividade humana que, calcada no princípio positivista da soma de partes {área afetiva + área cognitiva + área motora = totalidade/homem}, instrumentaliza as ações, separadamente manuais e intelectuais, com caráter reprodutivo específico, visando o funcionalismo do trabalho.** (ESCOBAR & TAFFAREL, 2009, p. 12, grifos nossos).

No que tange a concepção de ensino e aprendizagem da proposição pedagógica desenvolvimentista da Educação Física, estudos apontam que a mesma não adentra o cerne da educação escolar uma vez que nessa propositura **a dinâmica entre os processos de ensino e aprendizagem não é tratado de forma adequada**, ou seja,

respeitando os percursos lógicos diferentes do ensino (dos conhecimentos não cotidianos para tensionar e ampliar a própria captação da cotidianidade, fundando-se em objetivações das apropriações já efetivadas por aquele que ensina acerca do patrimônio mais desenvolvido pela humanidade) e da **aprendizagem** (dos conhecimentos cotidianos e de senso comum para o não cotidiano, ocorrendo, portanto, na base das apropriações realizadas por quem aprende). Uma vez que orientada pela concepção idealista de indivíduo a referida proposição pedagógica defende a lógica de que **o ensino deve seguir o desenvolvimento**, como é possível verificar nos excertos a seguir:

[...] uma das tarefas primordiais da Educação Física Escolar: estimulação do desenvolvimento de capacidades perceptivo-motoras e de capacidades físicas, através de experiências motoras **oferecidas em ambiente propício e organizado de acordo com as características de crescimento e desenvolvimento dos alunos envolvidos.**” O posicionamento fundamental neste trabalho é que, se **existe uma sequência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com essas características, visto que, só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas. A não observância dessas características conduz, frequentemente, ao estabelecimento de objetivos, métodos e conteúdos de ensino inapropriados.** [...] A importância dos conhecimentos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem do ser humano na Educação Física Escolar pode ser resumidamente expressa em três aspectos que possibilitam, **em primeiro lugar**, o estabelecimento de objetos, conteúdos e métodos de ensino coerentes com as características de cada criança; **em segundo lugar**, a observação e avaliação mais apropriada dos comportamentos de cada indivíduo, permitindo o melhor acompanhamento das mudanças que ocorrem e, **finalmente**, a interpretação do real significado do movimento dentro do ciclo de vida do ser humano” (TANI GO, 2011, p. 2, grifos nossos).

O desenvolvimento caracteriza-se por uma sequência fixa de mudanças morfológicas e funcionais no organismo que, todavia, ocorrem em diferentes velocidades de indivíduo para indivíduo. Caracterizar o estágio de desenvolvimento, portanto, **não pode ser realizado apenas através da idade cronológica, mas sim através da idade biológica**. Biologicamente, o desenvolvimento pode ser caracterizado por três fases importantes para a Educação Física: pré-adolescência, adolescência, pós-adolescência. O desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras e das capacidades físicas, em grau adequado para a performance motora, depende, **além da maturação, da estimulação**, tarefa que cabe à Educação Física. Assim, a Educação Física para as crianças pré-adolescentes deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e capacidades perceptivo-motoras, considerando as limitações impostas à performance pelas capacidades físicas. Pode-se dizer que a tarefa deve estar ajustada à criança e não a criança à tarefa.. [...] é importante identificar a importância da Educação Física oferecer experiências motoras adequadas para a criança. ([...] Mas não se pode deixar de lado o fato de que **o desenvolvimento é um processo contínuo que acontece ao longo de toda a vida do ser humano.** (TANI GO, 2011, p. 55-61-62-64-65, grifos nossos).

Se existe uma sequência normal de desenvolvimento, isto quer dizer que as tarefas de aprendizagem a serem ensinadas devem sempre manter coerência com essa sequência, para que não se estabeleçam conteúdos nem muito além e nem muito aquém das capacidades reais das crianças. Por exemplo, se, aos 6 anos de idade, as crianças estão desenvolvendo habilidades básicas, isto significa que o conteúdo a ser ensinado deve se constituir de habilidades básicas para que, dentro dessa fase, elas tenham o melhor desenvolvimento possível. **A ausência da**

correspondência entre a tarefa a ser ensinada e o processo de desenvolvimento conduz, frequentemente, à subestimulação ou superestimulação, ambas prejudiciais ao desenvolvimento normal do ser humano. (TANI GO, 2011, p. 136, grifos nossos).

É princípio básico da metodologia de ensino que todo método instrucional deve respeitar as características afetivo-emocionais, níveis de habilidades e estágios de desenvolvimento fisiológico dos alunos, para que possam promover atividades motoras condizentes, segundo metodologia de ensino adequada a estas características". (TANI GO, 2011, p. 136).

No entanto, para entrar no cerne da educação escolar e tratar de maneira adequada a dinâmica interna e contraditória entre os processos de ensino e aprendizagem, a seleção dos conteúdos e a organização sequencial e lógica do ensino deveria se adiantar ao desenvolvimento, projetando para o futuro e possibilitando pela mediação das objetivações culturais (os conhecimentos científicos) a transformação (o desenvolvimento) das funções psíquicas (MARTINS, 2016, p. 70):

O percurso que avança do pensamento sincrético ao pensamento abstrato não resulta de determinantes naturalmente disponibilizados pela herança biológica ou por critérios cronológicos, mas da qualidade das mediações que ancoram a relação sujeito-objeto, da natureza dos vínculos entre o indivíduo e suas condições de vida e educação. Por conseguinte, tais etapas e fases ultrapassam as especificidades da infância, podendo caracterizar, inclusive, as maneiras de pensar de adultos privados de condições culturais de desenvolvimento do pensamento. Destaque-se, pois, que o pensamento abstrato é uma conquista resultante das apropriações das objetivações simbólicas, que carecem de transmissão por outrem, que demanda ensino (MARTINS, 2016, p. 78).

A análise dos documentos que expõem as formulações da **proposição pedagógica da Promoção da Saúde da Educação Física** (GUEDES & GUEDES, 1993) permite identificar no que se refere à *concepção de formação*, a vinculação desta proposição pedagógica com a concepção da formação unilateral do homem, sobretudo, por não contestar a concepção de formação defendida pela perspectiva pedagógica hegemônica na Educação Física escolar, a perspectiva da aptidão física, se apresentando como versão mais atualizada dessa referida concepção.

Sendo assim, como para essa teoria da Educação Física o objetivo da educação é “a formação de cidadãos conscientes e portadores de uma capacidade crítica e reflexiva **ajustados** a uma sociedade moderna e democrática” (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 6), a *função social da Educação Física* só poderia ser “preparar os educandos para um estilo de vida permanentemente ativo em que as atividades motoras relacionadas com a saúde passam a fazer parte integrante do seu cotidiano ao longo de toda a vida” (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 6).

A análise do conteúdo dos textos dos autores da proposição pedagógica da promoção da saúde da Educação Física, demonstra os elementos centrais das bases da concepção neoprodutivista da educação e suas variantes (SAVIANI, 2008b), a saber: i) a pedagogia neoconstrutivista e/ou pedagogia das competências \ base psicopedagógica – **o ideário da ação como ponto de partida e chegada do conhecimento, as referências do Piaget: esquemas: sensório-motor e conceitual** -; ii) a pedagogia neoprodutivista \ base econômico-pedagógica – **educação como investimento em capital humano individual no desenvolvimento de habilidades e competências**; iii) a pedagogia neoescolanovista \ base didático-pedagógica – **a adaptação da sociedade atual, exigindo novos tipos de raciocínio, saberes e habilidades**. Como é possível identificar nos seguintes trechos:

A modificação proposta nos programas de Educação Física Escolar, seria o **estabelecimento de padrões de atividades educacionais** no sentido que **as crianças e jovens pudessem adquirir e levar conhecimentos atualizados pertinentes a atividade física em relação a promoção da saúde para a idade adulta**. [...] A princípio, ao analisar superficialmente a situação, parece não existir relação alguma entre Educação Física Escolar e níveis de atividade física em pessoas adultas, e, talvez, em razão deste fato é que alguns Professores de Educação Física, até o momento, não tenham conseguido perceber a significativa contribuição que seu trabalho na Escola poderia **oferecer em termos de promoção da saúde de toda população**. Assim sendo, defendemos o ponto de vista de que, se a Educação Física Escolar assumir a responsabilidade, não apenas de desenvolver programas de atividade física, mas também, de propiciar a uma fundamentação teórica e prática em termos de atividade física relacionada a saúde aos alunos, estes conhecimentos, quando assimilados pelas crianças e jovens, deverão se transferir para a vida adulta, fazendo com que, por sua vez, este adulto tenha informações o suficiente para que possa incorporar o hábito da prática da atividade física em sua vida cotidiana com o objetivo de melhoria e conservação da saúde. [...] Um programa de Educação Física Escolar orientado a promoção da saúde, que procurará preparar os alunos para uma vida adulta mais ativa fisicamente, deverá também **desenvolver conteúdos** que levem as crianças e jovens a **compreender alguns conceitos teóricos relacionados com a importância da atividade física para a saúde**, e, ainda, como planejar e realizar essas atividades, além, obviamente, da própria prática de atividade física. [...] Desenvolver conteúdos **numa disposição sequencial e ordenada apropriada para o nível de desenvolvimento da criança**, de tal forma que, o que é ensinado no presente se relaciona com o que foi ensinado no passado e o que será ensinado no futuro. (GUEDES & GUEDES, 1993, p.18-20-21, grifos nossos).

Os programas de educação física escolar direcionados a promoção da saúde deverão desenvolver atividades de ensino no sentido de alcançarem objetivos educacionais propostos nas **quatro áreas de conhecimento**. Assim, o atendimento do **domínio motor** propõe-se o desenvolvimento de atividades que possam levar os educandos a **vivenciarem experiências quanto as componentes da aptidão física relacionada a saúde**, além de práticas esportivas que contribuam para a maximização do desenvolvimento de destrezas e habilidades motoras. [...] Na tentativa de conduzir os educandos a **uma formação que lhes permita optar pela adoção de um estilo de vida fisicamente ativo** no presente ao longo de toda a vida, sugere-se no atendimento do **domínio cognitivo** sejam oferecidas informações que possam levá-los a identificar e caracterizar os componentes da aptidão física relacionados a saúde e às habilidades atléticas, além dos efeitos dos diferentes estímulos motores no organismo humano, procurando capacitá-los quanto a prescrição, orientação e avaliação de seus programas de atividade motora. Considerado **o nível de aderência**

à **prática** de atividades motoras é diretamente proporcional ao prazer que as pessoas demonstram nesse sentido, no que se refere **ao domínio afetivo**, aconselha-se oferecer oportunidades aos educandos de vivenciarem experiências que possam levá-los a **apresentar atitudes positivas quanto a prática de atividades motoras voltadas à aptidão física relacionada à saúde**. E, enquanto **domínio social**, aproveitando as características que predominam nas atividades de ensino desenvolvidas na disciplina de educação física, sugere-se a otimização de situações que possam levar os educandos a cultivarem o espírito de cooperação em atividades em grupo, respeito a normas e regras, assim como a capacidade de reconhecer e apreciar os esforços desempenhados por eles mesmos e pelos colegas. Dessa forma, na eventualidade dos objetivos propostos serem atingidos em toda sua plenitude, possivelmente se consiga conduzir os educandos a **uma formação mais consistente em termos educacionais, possibilitando incorporar e levar para os anos além da escola um universo de informações e experiências que lhes permitam independência quanto ao desenvolvimento de seus próprios programas de atividade motora relacionada a saúde**. (GUEDES & GUEDES, s/d, p. 7, grifos nossos)

Quanto a **sugestão dos conteúdos programáticos** a serem desenvolvidas nos programas de educação física escolar direcionados a promoção da saúde, esse **deverá ser disposto em diferentes unidades de ensino ao longo de todo um período de escolarização, procurando apresentar uma disposição sequencial e ordenada apropriada para o nível de desenvolvimento dos educandos**, de tal forma que, o que é ensinado no presente de determinada série se relacione com o que foi ensinado no passado de séries anteriores e o que será aprendido no futuro em séries subsequentes. Dessa forma, uma mesma unidade de ensino poderá ser abordada em várias séries simultaneamente, contudo o conteúdo programático a ser tratado deverá diferenciar. Além do que, algumas vezes, naquelas unidades de ensino onde o domínio de habilidades e destrezas motoras se fizerem necessários, podem ocorrer atividades que sejam compatíveis com experiências vivenciadas pelos educandos anteriormente e que exijam um maior grau de complexidade e aprofundamento a cada série. No entanto, é muito importante que todas as atividades desenvolvidas tenham um cunho educacional e não a prática pela a prática. [...] Para permitir que os programas de educação física escolar direcionados à promoção da saúde tenham algum sucesso em termos educacionais, é preciso que os conteúdos programáticos deixem a superficialidade das atividades práticas e se aprofundem numa base de conhecimento que possa oferecer aos educandos o acesso a informações dando oportunidade ao domínio de conceitos e referenciais teóricos que venham subsidiar as tomadas de decisões levando-os realmente a adotar um hábito de vida ativo fisicamente não apenas durante a infância e adolescência, mas, fundamentalmente, ao longo de toda a vida. Nessa perspectiva, tendo em vista que nesse período de escolarização os educandos já apresentam alguma autonomia com relação a escrita e a leitura é a partir da 5ª série que o conjunto de conteúdos teóricos deve ser efetivamente desenvolvido. Por conseguinte, **informações precisas e seguras quanto as respostas e adaptações fisiológicas do organismo ao esforço físico, os efeitos e significados para a saúde dos diferentes programas de atividades motoras, o estabelecimento e o cultivo de hábitos saudáveis e a criação de potenciais alternativos para o envolvimento em uma vida ativa fisicamente** são itens importantes que devem ser incorporados no conjunto de conteúdos previsto nos programas. Paralelamente esse tipo de conteúdo, sugere-se a criação de mecanismos no sentido de **oferecer situações práticas que possam facilitar a compreensão e a transferência dos conceitos, princípios e referenciais desenvolvidos em sala de aula para o cotidiano**. Portanto, sessões que levem os educandos a vivenciarem experiências motoras voltadas a aptidão física relacionada à saúde, alicerçadas em pressupostos abordados em termos teóricos, devem ser uma preocupação constante dos professores de educação física no desenvolvimento dos programas direcionados à promoção da saúde. (GUEDES & GUEDES, s/d, p. 8-12, grifos nossos)

No que se refere a relação entre **ensino e desenvolvimento** a proposição pedagógica da promoção da saúde foi possível constatar que a referida propositura também não adentra o cerne da educação escolar, uma vez que para essa propositura, também orientada pela sua concepção idealista de indivíduo, sua concepção neoprodutivista da educação defende a lógica de que **o ensino deve seguir o desenvolvimento**, como é possível verificar no excerto a seguir:

Quanto a Quanto a **sugestão dos conteúdos programáticos** a serem desenvolvidas nos programas de educação física escolar direcionados a promoção da saúde, esse deverá ser disposto em diferentes unidades de ensino ao longo de todo um período de escolarização, **procurando apresentar uma disposição sequencial e ordenada apropriada para o nível de desenvolvimento dos educandos**, de tal forma que, o que é ensinado no presente de determinada série se relacione com que foi ensinado no passado de séries anteriores e o que será aprendido no futuro em séries subsequentes. a serem desenvolvidas nos programas de educação física escolar direcionados a promoção da saúde, esse **deverá ser disposto em diferentes unidades de ensino ao longo de todo um período de escolarização, procurando apresentar uma disposição sequencial e ordenada apropriada para o nível de desenvolvimento dos educandos**, de tal forma que, o que é ensinado no presente de determinada série se relacione com que foi ensinado no passado de séries anteriores e o que será aprendido no futuro em séries subsequentes [...] (GUEDES & GUEDES, s/d, p. 8-12, grifos nossos).

No que tange a *concepção de projeto histórico*, a concepção da promoção da saúde da Educação Física não explicita o projeto histórico de sociedade que defende, contudo, é possível inferir que essa proposição pedagógica apresenta-se articulada com os interesses das classes dominantes, uma vez que a mesma parte do pressuposto de que é necessário ajustar as novas gerações a uma “sociedade moderna e democrática” (GUEDES & GUEDES, s/d, p. 6) ou “com a preocupação de despertar a consciência para a necessidade de adequá-los ao momento histórico em que si vive.” (GUEDES & GUEDES, s/d, p. 6). No que se refere ao *trato com o conhecimento* (objeto de estudo) da Educação Física, é definido como a “aptidão física voltada à saúde.” (GUEDES & GUEDES, s/d, p. 7).

Esses elementos também apontam a relação entre a perspectiva da promoção da saúde da Educação Física e **os princípios valorativos das pedagogias do aprender a aprender** (DUARTE, 2005a, p. 215), em especial, o princípio de que a educação escolar deve levar o aluno a “aprender a aprender”, pois somente assim esse aluno estará em condições de se adaptar constantemente às exigências da sociedade contemporânea, a qual seria uma sociedade marcada por um intenso ritmo das mudanças.

A análise da **proposição construtivista** (FREIRE, 2009) permite localizar nessa teoria da Educação Física, no que tange a *concepção de formação*, a sua vinculação a concepção naturalista, a-histórica de homem, desenvolvida a partir da compreensão de que o homem se

adapta a realidade, concepção que fica evidente quando o autor explica como se dá o processo de desenvolvimento das crianças, “(...) o quanto é difícil **adaptar-se** as bruscas mudanças provocadas pelo nascimento. (...) e não a outra possibilidade que não **adaptar-se** ao mundo extra-uterino, com todos os problemas que isso acarreta.” (FREIRE, 2009, p. 25). Para essa proposição pedagógica, a *finalidade educacional* da Educação Física “deveria ser a de criar atividades que facilitem à criança tomar consciência de seu corpo e de suas ações.” (FREIRE, 2009, p. 75).

No que se refere à *concepção de projeto histórico*, não cita que defende, apenas destaca o fato de que a Educação Física transformadora deve estar “comprometida com uma sociedade mais humana, democrática, digna” (FREIRE, 2009, p. 219). No tocante ao *trato com o conhecimento* (objeto de estudo e ensino), defende que a Educação Física enquanto disciplina do currículo, “deveria ser especialista em **atividades lúdicas** e em **cultura infantil**.” (FREIRE, 2009, p.13); (FREIRE, 2009, p. 67), ou seja, a Educação Física nessa concepção educacional não apresenta um conhecimento específico a ser tratado na escola, justifica-se apenas por ser uma atividade que auxilia a aprendizagem de outras disciplinas, “a atividade da Educação Física precisa garantir que, de fato, as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares possam se estruturar adequadamente” (FREIRE, 2009, p. 24).

No que tange a concepção de ensino e aprendizagem, a proposição pedagógica construtivista da Educação Física, é possível constatar sua adesão a **pedagogia construtivista** sobretudo pelo fato dessa formulação teórica estar fundamentada no interacionismo piagetiano e seus mecanismos de adaptação e assimilação funcionando à base de *desequilíbrios e reequilíbrios* no sistema do organismo vivo:

Hoje, até que algumas escolas de primeira infância estão contendo seu ímpeto de alfabetizar precocemente, pois, pelo menos, aprenderam com Emilia Ferreiro, entre outros, **que a alfabetização se aprende independentemente de professor. Ou seja, nesse processo o professor teria um papel importante, mas não exclusivo.**[...] Resumindo, uma criança não vai à escola de educação infantil apenas para se alfabetizar. Se fosse o papel da educação infantil, de duas uma: ou ela se condenaria a ser eternamente pobre como instituição de ensino ou, fazendo apenas isso, o resto das coisas que a criança precisa aprender ficaria, bem ou mal, por conta da sociedade. **Cada vez mais a criança aprende menos na escola e mais pelos meios de comunicação que, sem dúvida, que sem dúvida exercem mais influência que o sistema de ensino. A escola precisa perder a ilusão de que ela é a única que está ensinando o que é necessário para viver em sociedade.** (FREIRE, 2009, p.18, grifos nossos).

A proposição pedagógica relativiza o papel da educação escolar (o ensino dos conhecimentos sistematizados) no processo de desenvolvimento dos indivíduos:

Em relação ao seu papel pedagógico, a Educação Física deve atuar como qualquer outra disciplina da escola, e não desintegrada dela. As habilidades motoras precisam ser desenvolvidas, sem dúvida, mas deve estar claro quais serão as consequências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo. Sem se tornar uma disciplina auxiliar de outras, a atividade da **Educação Física precisa garantir que, de fato, as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usara nas atividades escolares e fora da escola possam se estruturar adequadamente.** Além desses aspectos levantados rapidamente e que detalharemos mais adiante, **é preciso entender que as habilidades motoras, desenvolvidas num contexto de jogo, de brinquedo, no universo da cultura infantil, de acordo com o conhecimento que a criança já possui, poderão se desenvolver sem a monotonia dos exercícios prescritos por alguns autores.** Talvez não se tenha atentado para o fato de que jogos, como amarelinha, pegador, cantigas de roda, têm exercido, ao longo da história, importante papel no desenvolvimento das crianças. Lamentável é o fato de que não tenham sido incorporados ao conteúdo pedagógico das aulas de Educação Física. (FREIRE, 2009, p. 21, grifos nossos)

A proposição pedagógica construtivista da Educação Física concentra o foco das suas atenções na questão da forma (“num contexto de jogo, de brinquedo, no universo da cultura infantil”) não definido com clareza os conteúdos de ensino a serem disponibilizados aos destinatários do processo de ensino. De acordo com Saviani (2003a, p.9), uma das características da pedagogia nova, tomando como referência à pedagogia tradicional, é o deslocamento do eixo da questão pedagógica “do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; **dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos;** do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade”:

O que importa para um professor é saber usar definitivamente esse extraordinário **recurso pedagógico** que é o jogo ou o brinquedo. Para isso ele necessita de um **projeto, de um objetivo, saber o que fazer e por quê.** O contexto é o circo, mas, dentro dele, **o objetivo pode ser o da motricidade fina, da força das pernas, da noção de classificação, das coordenações espaciais e temporais, da habilidade para saltar, girar ou arremessar e assim por diante.** (FREIRE, 2009, p. 46, grifos nossos).

Porém, o jogo dentro da escola, orientado pela professora, não deve ser o mesmo de fora da escola, entre os parceiros da mesma idade sem orientação de adultos. **O jogo realizado como conteúdo da escola deve ser aquele que se inclui num projeto, que tem objetivos educacionais, como qualquer outra atividade.** Dentro do brinquedo, orientando-o, a professora deve saber aonde chegar, **o que deve desenvolver.** Pode estar pensando em **habilidades motoras**, como as corridas, os saltos, os giros, ou em **habilidade perceptivas**, como as noções de tempo e espaço, a manipulação fina de objetos. Em outros momentos **pode colocar ênfase na formação de noções lógicas**, como seriação, conservação e classificação. Em outros, ainda, **o objetivo poderia ser o trabalho em grupos**, como forma de desenvolver a cooperação. Mas, principalmente, **o objetivo educacional deveria ser o de criar atividades que facilitem à criança tomar consciência de seu corpo e de suas ações.** [...] A escola não seria só jogo mas, na primeira infância, o contexto de desenvolvimento das atividades poderia ser o do jogo”. (FREIRE, 2009, p. 67-68, grifos nossos).

Nossa posição em relação à preferência (mas não exclusividade) por atividade contextualizadas significativas, isto é, não dissociada da cultura própria da criança. Se for possível promover o desenvolvimento de uma habilidade motora, como girar, por exemplo, **dentro de um contexto de brinquedo**, por que fazê-lo isoladamente? Não vemos razões para ‘treinar’ fora do jogo aquilo que pode ser realizado significativamente dentro dele. **Um dos objetivos principais do sistema de ensino, não só na escola, é promover o desenvolvimento cognitivo da criança que não é alguma coisa que acontece espontaneamente, mas sim, através de construções trabalhosas, sempre na dependência das interações que ela estabelece com o meio ambiente.** Sendo assim, **não faz sentido escolher-se aleatoriamente qualquer atividade para, na hora da Educação Física, divertir a criança.** O aspecto diversão é obrigatório numa aula de Educação Física, mas **as atividades devem ser escolhidas entre outros motivos, porque o professor é capaz de compreender seus efeitos sobre o desenvolvimento.** Se puder fazer isso, ele será capaz de variá-la de modo a sempre acrescentar ao aprendido algo que ainda não o foi”. (FREIRE, 2009, p. 123, grifos nossos).

Há uma regra prática, básica para avaliar tanto a proposta do professor com a realização do aluno: **se a atividade sugerida mostrar-se, para a maioria do grupo, muito fácil, não é boa, pois está aquém do desenvolvimento da criança, não havendo o que aprender, nem promoção do desenvolvimento. Se a atividade for para esse mesmo grupo, muito difícil, de forma que, mesmo tentando algumas vezes, a maioria não consegue realizá-la, também não é boa, pois está além das possibilidades do grupo. Nesse caso, o nível de desenvolvimento atual não é suficiente para dar conta dos problemas próprios daquela ação.** Num terceiro caso, se uma vez proposta a atividade, **esta mostrar-se para a maioria das crianças viável, apesar de apresentar algumas dificuldades iniciais, então, sem dúvida, é adequada para o grupo.** O fato de conter dificuldades, de modo que haja, desde o início, fracassos e êxitos parciais, significa que há elementos na atividade um pouco além do desenvolvimento atual. Tais elementos constituem fatores de desequilíbrios momentâneos, que terão, como decorrência, reequilíbrios para patamares superiores de conhecimento e desenvolvimento. Ou seja, o aluno é ‘puxado’ para a zona de desenvolvimento proximal, conforme a descrição de Vygotsky. (FREIRE, 2009, p. 182, grifos nossos).

A análise da **proposição Crítico-Emancipatória** (KUNZ, 2004a; 2004b) se caracteriza como propositura crítica da Educação Física, fundamentada em bases teóricas consistentes. Todo o esforço de sua elaboração busca superar a perspectiva de formação unilateral hegemônica entre as proposições da Educação Física, ao conceber a formação humana no âmbito das chamadas dimensões técnica, social e comunicativa. De acordo com o professor Welington Araújo Silva (2009) a proposição crítico-emancipatória “tem o mérito de possibilitar uma compreensão crítica do se-movimentar humano e de colocar sob outros patamares o desenvolvimento do ensino-aprendizagem do que considera ser a cultura corporal de movimento, notadamente, o esporte.” (SILVA W., 2009, p. 6).

No que se refere a concepção de indivíduo que fundamenta a proposição crítico-emancipatória, é possível afirmar que não se trata da concepção de indivíduo na perspectiva do materialismo histórico-dialético (omnilateral), da psicologia histórico-cultural ou da pedagogia histórico-crítica. No entanto, não coloca o ensino da Educação Física no mesmo patamar das concepções fundamentadas no neopositivismo e nas concepções pedagógicas do

“aprender a aprender” (neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo, entre outras) analisadas anteriormente:

A concretização de uma prática da Educação Física com o objetivo de superar o ensino tradicional da mesma, apoiando nos pressupostos dos atuais críticos exige ainda um estudo mais aprofundado – e relacionado com a realidade prática – de dois temas básicos: *uma concepção para o Movimento Humano*, inicialmente, como um problema teórico com base nas Ciências Humanas e Sociais e *melhores critérios de orientação científica* para a fundamentação teórica e pedagógica na formulação de propostas práticas. (KUNZ, 2004a, p. 132-133).

Nesse sentido, com base na análise dos textos que fundamentam a proposição crítico-emancipatória, no que se refere aos seus fundamentos lógico-metodológicos, foi possível identificar a notória influência das formulações do Paulo Freire no tocante à formação crítica da consciência dos indivíduos (movimento de desenvolvimento da consciência crítica). É possível destacar traços do “escolanovismo popular freireano” (SAVIANI, 2003a, 2008) sobre a base do personalismo cristão e da teologia da libertação, tal como é possível verificar nos excertos a seguir:

Um processo de ensino que deve conduzir à libertação tem como tarefa inicial procurar interpretar e mudar esta relação. [...] – deve possibilitar a emancipação humana pelo processo de ação comunicativa. E isto só **é possível na concepção Freiriana através de um processo de ensino ‘dialógico, crítico e problematizador’, capaz de conduzir as relações a um elevado grau de responsabilidade política, social e reflexiva.** [...] Há implicações políticas, de forma consciente ou inconsciente, em toda ação educacional a dimensão política contida em toda ação educacional é resultado de uma consequência lógica expressa pela imagem de Homem e Mundo que fundamenta toda teoria educacional. [...] Mas, a Educação não é apenas uma qualificação de indivíduos, no sentido individual. Esta qualificação de Sujeitos capazes de atuarem através de uma ‘ação comunicativa’ competente deve visar, também, à Emancipação da Sociedade. (KUNZ, 2004a, p. 136, grifos nossos).

Existe uma estreita relação entre a concepção dialógica se-movimentar acima exposto, e a **concepção dialógica do processo de ensino-aprendizagem de P. Freire**. Os pontos básicos destas relações podem ser resumidos na forma relatada a seguir. - A aprendizagem do Se-movimentar não se orienta no ensino de destrezas técnicas e fechadas, padronizadas do movimento humano, mas abre perspectivas para um redimensionamento e uma apreensão abrangente de campos de atuação pelo ‘movimento dialógico’. O que deverá ser percebido da construção/elaboração deste campo de atuação pelos participantes do processo é o sentido/significado deste Se-movimentar. - Para FREIRE, a aprendizagem **não deve ser uma transmissão de informações** de técnicas, mas deve ser um processo dinâmico, vivo que se realiza pelo Diálogo com todos os participantes do processo e relacionados sempre a Situações locais e às vivências, experiências existenciais dos educandos. - GORDJIN, na sua teoria do Se-movimentar, diferencia três etapas da aprendizagem significativa pelos Se-movimentar, como podemos verificar abaixo. - A primeira etapa configura-se pela realização espontânea e não problematizada de movimentos já conhecidos, que pertencem aos domínio do cotidiano. [...] - A segunda etapa caracteriza-se por uma relação problematizadora do objeto do conhecimento. [...] - A terceira etapa da aprendizagem relaciona-se com os atributos do criar e inventar. [...] Estas três etapas de aprendizagem servem apenas para mostrar que existem diferentes categorias em aprender a ‘ler, compreender e mudar a realidade’. Elas

ainda são muito formais, porque trazem nenhuma referência específica em relação aos conteúdos desenvolvidas em cada etapa. Os conteúdos devem ser estabelecidos pelo processo dialógico, devem conduzir os alunos a descobrirem, pelo se-movimentar, ‘um mundo de significados motores’ e não podem ser pré-determinados. Portanto, aquelas etapas que indicam semelhanças entre a concepção dialógica do processo de ensino-aprendizagem de FREIRE e a Concepção do ‘Se-movimentar’ como diálogo entre Homem e Mundo de Tamboer e GORDJIN, devem levar ao ensino pela ‘problematização apresentado a seguir, dentro do desenvolvimento das ‘Perspectivas de mudanças na Educação Física’. (KUNZ, 2004a, p. 180 – 181, grifos nossos).

Saviani (2008a) desenvolve uma análise crítica sobre as bases teórico-metodológicas (concepção de homem, sociedade e educação) do método freiriano, destacando suas limitações, em que pese todo o seu/nosso reconhecimento do Paulo Freire enquanto um dos maiores educadores brasileiros de reconhecimento internacional. Para Saviani (2008a), a expressão “Escola Nova Popular”, proposta por Freire, tem o seguinte significado: “mais do que classificá-lo como escolanovista, destaca-se aí o seu empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos da elite” (SAVIANI, 2008a, p. 335).

A referida propositura da Educação Física busca fundamentação teórico-metodológica na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty e de sua filosofia da percepção, onde a base do conhecimento está nas construções de sentidos e significados adquiridos pela experiência do sujeito no mundo vivido. Bem como tem influência do neomarxismo e do pós-estruturalismo de Habermas e de sua teoria da ação comunitária:

Uma teoria pedagógica no sentido crítico-emancipatória precisa, na prática, estar acompanhada de **uma didática comunicativa**, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional. E uma racionalidade com o sentido do esclarecimento implica sempre um racionalidade comunicativa. Devemos pressupor que a educação é sempre um processo onde se desenvolvem ‘ações comunicativas’. O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na sua vida social, cultural e esportiva, o que não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica. A capacidade comunicativa não é algo dado, simples produto da natureza, mas deve ser desenvolvida. E para desenvolvê-la temos um atributo que nos destaca do mundo dos animais, como afirma Habermas (1981, p. 65)

[...] o que nos eleva acima da natureza é a única coisa que podemos conhecer de acordo com a sua própria natureza: a **linguagem**. Através de sua estrutura coloca-se para nós a maioridade’. (KUNZ, 2004b, p.31, grifos nossos).

Considerando **as finalidades pedagógicas da Educação Física**, as **encenações** do esporte poderiam auxiliar em: 1) compreender melhor o fenômeno esportivo; 2) avaliar e entender as mudanças históricas do mesmo; 3) possibilitar o desenvolvimento de diferentes encenações do mesmo – inclusive sua evolução histórica [...]; 4) possibilitar vivências de diferentes encenações e a interpretação de diferentes papéis; 5) entender o papel do espectador; 6) conhecer o mundo dos esporte que é encenado para atender os critérios e os interesses do mercado.

Pela encenação do esporte pode-se destacar claramente **as três formas de manifestação pedagógicas do ensino** conforme apresentei anteriormente, ou seja, as **encenações** do esporte ocorrem sempre em **três planos: o do trabalho, o da interação e o da linguagem**. (KUNZ, 2004b, p. 69, grifos nossos).

O **objetivo de ensino** da Educação Física é assim, não apenas o desenvolvimento das ações do esporte, mas **propiciar a compreensão crítica das diferentes formas da encenação esportiva, os seus interesses e os seus problemas vinculados ao contexto sociopolítico** (KUNZ, 2004b, p. 73, grifos nossos).

Uma **concepção de ensino** que se orienta nos pressupostos apresentados da pedagogia crítico-emancipatória e que **se explicita na prática pela didática comunicativa** privilegia, pelos planos do agir para o trabalho, **para a interação e para a linguagem**, estes três atributos máximos da capacidade heurística humana: **saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir**. (KUNZ, 2004b, p. 75, grifos nossos).

As estratégias didáticas do professor para o ensino crítico-emancipatório de movimentos e jogos, principia pelos seguintes passos [...] **‘transcendência de limites’**, em que o aluno é confrontado com a realidade do ensino e seu conteúdo em especial a partir de graus de dificuldades:

- a forma direta de ‘transcender limites’, no sentido da manipulação direta da realidade pelo simples explorar e experimentar possibilidades e propriedades dos objetos, bem como as próprias possibilidades e capacidades e, ainda, vivenciar possibilidades comunicativas, descobrir e experimentar relações sócio-emocionais novas, entre outras;
- a forma apreendida no âmbito das possibilidades de ‘transcender limites’ pela imagem, pelo esquematismo, pela apresentação verbal de situação do movimento e do jogo e que o aluno reflexivamente deverá acompanhar, executar e propor soluções;
- a forma criativa ou inventiva de uma ‘transcendência de limites’, em que a partir das duas formas anteriores da representação de um saber, o aluno se torna capaz de, ‘definida uma situação’, criar/inventar movimentos e jogos com sentido para aquela situação.

Assim, antes de falar de uma situação concreta gostaria de resumir como essa forma de ensinar pela ‘transcendência de limites’ deve atuar concretamente sobre o aluno:

- que os alunos descubram, pela própria experiência manipulativa, as formas e os meios para uma participação bem sucedida em atividades de movimentos e jogos;
- que os alunos sejam capazes de manifestar pela linguagem ou pela representação cênica, o que experimentaram e o que aprenderam, numa forma de exposição que todos possam entender;
- por último, que os alunos aprendam a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural dessa aprendizagem, seu valor prático e descobrir, também, o que ainda não sabem ou aprenderam. (KUNZ, 2004b, p. 123 -124).

No que se refere à *concepção de projeto histórico*, a perspectiva crítico-emancipatória não cita que o projeto histórico de sociedade defende, e em alguns momentos tentou evitar falar de “‘dialética’, ‘projeto histórico’” (KUNZ, 2004b, p. 9), contudo compreende que “a estrutura social tem caráter decisivo sobre o destino do ser humano (...). E mudanças concretas realmente só podem acontecer concomitantemente com o conjunto de mudanças na estrutura sócio-político-econômica” (KUNZ, 2004a, p. 94).

No tocante ao trato com o conhecimento (objeto de estudo e ensino), destaca que “o objeto central, o conteúdo principal do trabalho pedagógico da Educação Física Escolar, é o se-movimentar no mundo vivido” ou ainda a “cultura de movimento” (KUNZ, 2004a, p. 94).

A análise da **proposição Crítico-Superadora** (COLETIVO DE AUTORES, 2009; ESCOBAR, 2009b; TAFFAREL, 2009b) permite considerar essa proposição pedagógica enquanto um clássico, uma vez que seu conteúdo continua atual desde sua publicação: “A sua proposição básica continua válida. Para enfrentar o ataque que vem sendo desferido contra a educação públicas, pelas políticas neoliberais, que esvaziam a escola de conteúdos e conhecimentos científicos é necessária uma proposta consistente e coerente [...]” (TAFARREL, 2009b, p. 160).

Dessa forma, nossos estudos sobre os nexos e relações entre o ensino dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento (transformação) do psiquismo humano, a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, confirma a atualidade e a consistência do conteúdo da perspectiva crítico-superadora da Educação Física. Afinal, no livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, lançado em 1992, é possível identificar diversos elementos que qualificavam a organização do trabalho pedagógico da Educação Física na perspectiva crítico-superado, como a necessidade de construir uma proposta de ensino articulada com a luta dos trabalhadores pela transformação da sociedade; a defesa do ensino dos conhecimentos científicos como tarefa da educação escolar (preocupação com a natureza dos conhecimentos disponibilizados pela educação escolar); a organização do currículo a partir da referência dos ciclos de escolarização (ensino/aprendizagem) - elaborados a partir de uma consistente teoria da aprendizagem radicada na concepção socioistórica de indivíduo (indivíduo concreto); a definição de princípios metodológicos para o trato com o conhecimento, entre outras.

No entanto, como é destacado pelas professoras Celi Taffarel e Michele Ortega Escobar, vários elementos necessitavam ser desenvolvidos e/ou revistos a exemplo da defesa explícita do projeto histórico de sociedade (projeto histórico socialista); o aprofundamento dos estudos no materialismo histórico-dialético e na categoria da atividade para avançar na compreensão do papel da educação escolar na formação dos indivíduos, em especial a definição/precisão sobre o objeto de estudo e ensino da Educação Física.

Nessa linha, de desenvolver a proposição crítico-superadora da Educação Física a partir do aprofundamento nos estudos do método no materialismo histórico-dialético, da teoria psicológica (a psicologia histórico-cultural) e da teoria pedagógica (a pedagogia

histórico-crítica), há elaborados estudos (teses) que trazem diversas contribuições a formulação inicial da referida propositura, como os estudos de Gama (2015), Melo (2017), Teixeira (2018), entre outros.

Assim, com base na análise dos textos que apresentam e desenvolvem o conteúdo da proposição pedagógica crítico-superadora da Educação Física, é possível constatar que a referida propositura consegue adentrar no cerne da educação escolar, uma vez que apresenta uma proposta de organização de ensino que trata de maneira adequada a lógica contraditória (não antagônica) dos processos de ensino e aprendizagem, isso porque consegue garantir com base no método do materialismo histórico-dialético, na orientação da organização do trabalho pedagógico, a partir da necessária articulação entre o que se ensina, como, quando e para quem se ensina (a tríade conteúdo-forma-destinatário):

Todo educador deve ter definido seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como trata cientificamente e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos. Nesse projeto a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras. [...] A amplitude e a qualidade dessa reflexão é determinada pela natureza do conhecimento selecionado e apresentado pela escola, bem como pela perspectiva epistemológica, filosófica e ideológica adotada. À ordenação dessa amplitude e qualidade denominamos de *eixo curricular*: princípio norteador e referência básica do currículo que está diretamente vinculado aos seus fundamentos sociológicos, antropológicos, psicológicos, biológicos. O eixo curricular delimita o que a escola pretende explicar aos alunos e até onde a reflexão pedagógica se realiza. A partir dele seleciona o quadro curricular, ou seja, a lista de disciplinas, matérias ou atividades curriculares [...] Esse currículo se materializa na escola através do que se denomina *dinâmica curricular*. Trata-se de um movimento próprio da escola que constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem. Esta base é constituída por três polos: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar. [...] No conceito de dinâmica curricular, portanto, o trato com o conhecimento corresponderia à necessidade de criar as condições para que se deem a assimilação e a transmissão do saber escolar. Trata-se de uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, bem como a sua organização e sistematização lógico e metodológica (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 27-29-31).

O trato com o conhecimento reflete a sua direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino [...] um princípio curricular particularmente importante para o processo de seleção dos conteúdos de ensino: *a relevância social do conteúdo* que implica compreender o sentido e significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social. Esse princípio vincula-se a um outro: o da *contemporaneidade do conteúdo*. Isso significa que a sua seleção deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais avançado e moderno existe no mundo contemporâneo, mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e

internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica. O conteúdo contemporâneo liga-se também ao que é considerado clássico [...] os conteúdos clássicos jamais perdem sua contemporaneidade. Um outro princípio curricular para a seleção dos conteúdos de ensino é o da *adequação às possibilidades sociocognocitivas do aluno*. Há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico. Os princípios de seleção do conteúdo remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns princípios metodológicos, vinculados a forma como serão tratados no currículo, bem como, à lógica com que serão apresentados aos alunos. Inicialmente se ressalta o princípio do confronto e contraposição de saber, ou seja, compartilhar significados construídos no pensamento do aluno através de diferentes referências: o conhecimento científico ou saber escolar é o saber construído enquanto resposta às exigências do seu meio cultural informado pelo senso comum. O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica. Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento.[...] Um outro princípio curricular é o da *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*. A partir desse princípio os conteúdos de são organizados e apresentados ao alunos de maneira simultânea. [...] um outro princípio curricular para a organização dos conteúdos, o da *espiralidade da incorporação das referências do pensamento*. Significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las. [...] um outro princípio curricular, o da *provisoriedade do conhecimento*. A partir dele se organizam e sistematizam os conteúdos de ensino, rompendo com a ideia de terminalidade. É fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a nossa de historicidade retrazendo-o desde a sua gênese, para que este aluno enquanto sujeito histórico. Isso quer dizer que se deve explicar ao aluno que a produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva, etc.; expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos. Essa compreensão básica para a concretude do currículo. A nosso ver ele se materializa quando penetra no pensamento do aluno dando uma qualidade a esse pensamento. Tal qualidade vai sendo construída através de aproximações sucessivas do sujeito que pensa com o objeto pensado, mediado pelo conhecimento. Por essa razão se afirma o entendimento de que o conhecimento é uma representação do real no pensamento. [...] Como se vê, a fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo, princípios da lógica formal, são, nesta concepção de currículo ampliado, confrontados com os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição que informam os princípios curriculares aqui abordados. [...]

Diferentemente, a dinâmica curricular na perspectiva dialética a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção”. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 32 - 35).

Nesse sentido, o conhecimento é tratado de forma a ser retrazido desde sua origem ou gênese, afim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 40 -41).

Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 36 – 37).

De acordo com os estudos da professora Lígia Marcia Martins, a lógica do ensino nas proposições pedagógicas hegemônicas da Educação Física brasileira seguem a mesma lógica da aprendizagem dos indivíduos em processo de formação. É necessário compreender que no processo de desenvolvimento do pensamento (consciência) dos estudantes a aprendizagem e o ensino atendem a percursos lógicos diferentes. **A aprendizagem ocorre de ‘baixo para cima’**, do sensorial ao abstrato, do operacional ao teórico, da síntese à síntese, dos conhecimentos cotidianos e de senso comum para o não cotidiano, ocorrendo, portanto, na base das apropriações realizadas por quem aprende.

O ensino, por sua vez, ocorre de ‘cima para baixo’, do abstrato como superação por incorporação do concreto, da síntese a serviço da transformação da síntese, dos conhecimentos não cotidianos para tensionar e ampliar a própria capacitação da cotidianidade, fundando-se em objetivações das apropriações já efetivadas por aquele que ensina acerca do patrimônio cultural mais desenvolvido pela humanidade (MARTINS, 2018, p. 91):

A escola, **na perspectiva de uma pedagogia crítico-superadora** aqui defendida, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa **seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade**. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. **Outro aspecto a considerar na seleção de conteúdos é a realidade material da escola**, um vez que a **apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos**, sendo que algumas habilidades corporais exigem, ainda, matérias específicos. **Os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico** das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 63-64, grifos nossos).

[...] os conteúdos da cultura corporal a serem apreendidos na escola devem emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno. Tendo em vista uma nova compreensão dessa realidade social, um novo entendimento que supere o senso comum, o professor orientará, através dos ciclos, uma nova leitura da realidade pelo aluno, com referências cada vez mais amplas. Os passos que intermediam a primeira leitura da realidade, como se apresenta aos olhos do aluno, com a segunda leitura, em que ele próprio reformula seu entendimento sobre ela, são os de: constatar, interpretar, compreender e explicar, momentos estes que conduzem à apropriação de um conteúdo pelos alunos. Eles devem expressar com clareza a relação dialética entre o desenvolvimento de um conhecimento, de uma lógica e de uma pedagogia [...] (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 85).

É importante destacar que durante o trabalho com o material empírico da pesquisa, procuramos desenvolver uma lógica de pensamento que nos levasse a pensar por contradição, sendo assim, analisamos o grau de desenvolvimento das proposições pedagógicas da Educação Física e as suas contribuições para a formação escolar dos indivíduos, a partir das implicações pedagógicas dos fundamentos teórico-metodológicos dessas proposituras. Nesse sentido, com base em nossas análises sobre as concepções de ensino e aprendizagem das

proposições pedagógicas da Educação Física, com maior grau de desenvolvimento teórico, chegamos a seguinte síntese:

i) Há **um predomínio absoluto na relação sujeito da aprendizagem x objeto do conhecimento**, isso porque a maioria das formulações pedagógicas para o ensino da Educação Física não levam em consideração a lei fundamental do desenvolvimento humano⁴⁰, a saber, **as contradições instaladas entre os processos biológicos e culturais. Essas contradições são provocadas pela vida social conforme a apropriação dos signos da cultura material e imaterial**: “O percurso do desenvolvimento não ascende do natural ao cultural, mas imbrica essas linhas contínua e permanentemente à medida das contradições geradas pela vida social entre o legado da natureza e o requerido pela cultura” (MARTINS, 2016b, p. 60).

Assim, ao não levarem em consideração a natureza histórico-cultural do desenvolvimento humano, a maioria das proposições pedagógicas da Educação Física atribuem a análise das relações entre ensino e desenvolvimento uma **inversão da ordem de condicionalidade**, para essas proposições pedagógicas **o desenvolvimento é tomado como condição para o ensino**. No entanto, levando em consideração a concepção histórico-cultural do indivíduo que fundamentam a psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica, que colocam em evidência **o papel da mediação dos signos** no desenvolvimento (transformação qualitativa) do psiquismo, bem como ao afirmarem que **as objetivações culturais (signos) precisam ser transmitidas (ensinadas)**. Esses elementos evidenciam **o ensino como condição primária e fundante do desenvolvimento**.

Segundo Martins (2016b), o desenvolvimento humano:

[...] não resulta nem do polo do sujeito nem do polo do objeto (condições sociais de vida), **mas da natureza da qualidade das mediações interpostas entre ambos**. Por conseguinte, os dispositivos biológicos naturais – “localizados” no polo do sujeito, a exemplo da idade cronológica – não são os parâmetros reais que balizam a evolução/transformação dos períodos experienciados pelos indivíduos. (MARTINS, 2016a, p.21, Grifos nossos).

Assim, a natureza da qualidade das mediações entre a relação do sujeito da aprendizagem x o objeto do conhecimento precisam receber um tratamento adequado na organização dos processos de ensino e aprendizagem que tem como objetivo o máximo desenvolvimento dos indivíduos. Afinal, a transformação qualitativa (o desenvolvimento) do

⁴⁰ Martins (2016b) apoiada nos estudos desenvolvidos por Vygotski sobre o desenvolvimento do psiquismo, destaca que “o desenvolvimento humano segue duas linhas e leis de natureza distinta que, embora se entrecruzem não se identificam nem se reduzem uma à outra – a linha de desenvolvimento orgânico e a linha de desenvolvimento cultural.

psiquismo dos indivíduos não é provocada apenas pela inserção social do sujeito, ou que quaisquer aprendizagens promovem igualmente o desenvolvimento:

[...] às características biológicas asseguradas pela evolução natural da espécie são acrescidas outras, produzidas na história do desenvolvimento filogenético e não transmitidas por hereditariedade, de sorte que cada indivíduo, em sua história singular, deverá apropriar-se delas. Ou seja, o que não legado pela hereditariedade precisa ser adquirido por meio de um processo que é, fundamentalmente educativo. [...] **o desenvolvimento do psiquismo humano**, isto é dos processos psicofísicos responsáveis pela formação da imagem subjetiva consciente acerca da realidade objetiva, **não resulta de uma complexificação natural evolutiva, mas, da qualidade da inserção social do sujeito e, especificamente dos processos educativos** (MARTINS, 2016a, p. 57, Grifos nossos).

Nesse sentido, a seleção dos conteúdos (as objetivações culturais) e a forma organizativa pelos quais a aprendizagem ocorre não podem ser elementos que possam secundarizados pelas proposições pedagógicas da Educação Física. Dessa forma, a proposição pedagógica crítico-superadora avança em relação as demais propositivas porque orientada pela formulações (concepção de desenvolvimento) da psicologia histórico-crítica e da pedagogia histórico-crítica defende que a formação escolar dos indivíduos seja orientada com base na formação de conceitos a partir da transmissão lógica e sequencial (ciclos de escolarização) dos conhecimentos mais desenvolvidos, os conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos consolidados como clássicos.

ii) **Hegemonicamente as proposições pedagógicas da Educação Física se submetem ao idealismo subjetivo no plano filosófico**, em sua maioria abordam o desenvolvimento humano de uma maneira desvinculada do processo histórico-social de desenvolvimento desse pensamento, assim, atribuem ao subjetivo um caráter primário, não dependente da realidade social e objetiva. Essa questão tem relação com a forma como a maioria das proposições pedagógicas da Educação Física compreende a relação específica entre o papel da educação escolar (ensino dos conhecimentos científicos) e a formação da consciência (desenvolvimento do pensamento), uma vez que:

[...] conforme disposto no materialismo histórico-dialético, se a realidade existe fora e independentemente da consciência dos homens a quem compete representá-la, o processo de conversão, de transmutação do objetivamente dado em subjetivamente elaborado não é um processo de menor importância! E é exatamente sobre esse processo que os conteúdos de ensino incidem. Por conseguinte todo e qualquer ideal de formação que aponta o ideal de “conscientização” mas pretere a natureza dos conteúdos disponibilizados a apropriação dos indivíduos, ignorando que a consciência humana é um atributo do psiquismo complexo, filo e ontogeneticamente edificado, culmina num viés idealista, subjetivista e artificial [...] (MARTINS, 2018, p. 84)

Nesse aspecto, apenas a proposição pedagógica crítico-superadora da Educação Física avança, justamente porque é sustentada nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, da psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica que aponta como tarefa do ensino desenvolvente a transmissão dos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos consolidados como clássicos.

As elaborações da abordagem crítico-superadora da Educação Física fundamentada nas contribuições da pedagogia histórico-crítica, sobre a organização dos processos de ensino e aprendizagem (método de ensino) e da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento do pensamento, nos permite avançar na compreensão de que a natureza e a qualidade dos conteúdos de ensino (conhecimentos científicos), disponibilizados pelo trabalho pedagógico dos professores na educação escolar, têm uma importância fundamental no processo de desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, do sistema psíquico:

[...] os conteúdos de ensino incidem nas estruturas de generalização (identificação de propriedades gerais dos objetos transpondo-as para outros que lhe sejam semelhantes), devendo nelas intervir para que se requalifiquem, e isso significa dizer: para que promovam aprendizagens desenvolventes. Todavia, a requalificação dos nexos lógicos-causais estabelecidos livremente pelo pensamento infantil demanda apropriação de nexos lógicos-causais objetivos; que sejam fidedignos à realidade concreta corroborando, gradativamente, a superação de apreensões particulares e causais em direção a universalidade dos fenômenos. Mas, para tanto, **quem ensina** precisa dominar os referidos nexos, ou seja, **carece fundamentar a educação em conhecimentos científicos**. (MARTINS, 2018, p. 89)

iii) **No que toca a tríade conteúdo-forma-destinatário, há um predomínio da lógica das formas em detrimento da lógica dos conteúdos** (que dialeticamente supera por incorporação a anterior, visto a impossibilidade de trato com o conteúdo disforme), **a prevalência de consideração do aluno empírico em detrimento do aluno concreto**.

Em nossas análises sobre a concepção de ensino e aprendizagem, que fundamentam as formulações pedagógicas para o ensino da Educação Física, as quais são o desdobramento das suas concepções de indivíduo e de desenvolvimento, foi possível constatar que a maioria das elaborações teóricas da Educação Física (**as perspectivas desenvolvimentista, construtivista e da promoção da saúde**) sustentam a questão de que os processos de ensino devem ser articulados (elaborados) a partir dos **“interesses dos estudantes”**. Assim, foi possível inferir que essas formulações pedagógicas **colocam o centro das suas atenções na capacitação do “aluno empírico” em detrimento do “aluno concreto”**, questão colocada no centro do debate pedagógico pelas pedagogias do aprender a aprender (neoescolanovismo, neotecnicismo, neoprodutivismo, neoconstrutivismo) (SAVIANI, 2004b).

Dessa formulação de Saviani (2004b), em relação ao que seja captar o “aluno empírico” e o “aluno concreto”, é possível refletir sobre implicações pedagógicas que comprometem o tratamento adequado em relação a organização dos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares. Uma vez que focando a organização do trabalho pedagógico a partir do “aluno empírico”, que “tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem a sua situação empírica imediata”, a escola se desvia da sua tarefa de contribuir na transformação das funções psíquicas dos estudantes por meio da aprendizagem de conteúdos significativos, posto que, os conteúdos escolares não se reduzem a conceitos de senso comum e passíveis de serem adquiridos pela simples inserção social dos indivíduos, apropriados de forma espontânea, sem disciplina e esforço por parte do sujeito da aprendizagem.

Nesse sentido, tendo como objetivo a organização do ensino visando o máximo desenvolvimento dos indivíduos (a transformação das suas funções psíquicas), é fundamental que as proposições para o ensino da Educação Física levem em consideração a captação do “indivíduo concreto”, que é a síntese das relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, onde por exigência do seu desenvolvimento o “seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que a criança participa” (SAVIANI, 2004b, p. 49).

Nossa avaliação sob essa característica das proposições pedagógicas da Educação Física, a saber prevalência do indivíduo empírico em detrimento ao indivíduo concreto, resultam das concepções de indivíduo e educação que fundamentam essas formulações, mas também decorrem do fato de preterirem que a organização dos processos de ensino e aprendizagem conforme proposto pela pedagogia histórico-crítica se efetiva referenciado na síntese conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013a), bem como do domínio do método que confere sustentação a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, ou seja, o materialismo histórico-dialético, sobretudo, no que se refere ao reconhecimento da contradição como mola propulsora de toda e qualquer transformação. Neste estudo, especialmente, estamos tratando da contradição não-antagônica entre os processos de ensino e os processos de aprendizagem.

Em relação a essa questão, o domínio do método (materialismo histórico-dialético), que confere sustentação a organização dos processos de ensino e aprendizagem como síntese das articulações internas entre o que se ensina, como, quando e para quem se ensina, conforme propostos pela pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural

(MARTINS, 2013a), é possível inferir que a formulação pedagógica da Educação Física mais desenvolvida é a perspectiva crítico-superadora, como demonstram os estudos desenvolvidos por Gama (2015), Melo (2017), Teixeira (2018), entre outros.

iv) Com base na análise sobre a concepção de educação (pedagogias do aprender a aprender), que fundamenta a maioria das proposições pedagógicas da Educação Física, é possível inferir que uma das principais implicações pedagógicas é a **descaracterização do ensino (finalidade da educação escolar)** na formação das novas e futuras gerações, o que implica na **desconfiguração do objeto que trata a Educação Física na escola**.

O professor Newton Duarte (2005a), em seu texto “Porque é necessário uma análise crítica do construtivismo?”, apresenta a estratégia utilizada do ponto de vista didático pelos defensores das pedagogias do “aprender a aprender” para defender o esvaziamento da educação escolar em relação a socialização (transmissão) dos conhecimentos científicos, a saber:

“[...] primeiramente eles identificam a escola tradicional com tudo que existia de negativo na educação escolar. Depois identificam as ‘formas clássicas do ensino e do trabalho escolar’ com a escola tradicional. O resultado só poderia ser, portanto, a rejeição pura e simplesmente de tudo que é clássico na educação escolar” (DUARTE, 2005a, p. 208 – 209)

Segundo o mesmo autor, como o clássico na educação escolar são os processos de transmissão-assimilação dos conhecimentos mais desenvolvidos, “Isso quer dizer que a rejeição do que é clássico na educação escolar significa assumir uma atitude negativa em relação ao ato de ensinar”. A implicação pedagógica mais problemática dessa concepção de educação “é a negação da própria essência do trabalho educativo”. (DUARTE, 2005a, p. 209)

Nesse sentido, para superar esse problema da descaracterização do ensino presente na maioria das proposições pedagógicas da Educação Física, que buscam sustentação teórica nas pedagogias do “aprender a aprender” (o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos e a pedagogia da escola nova) é fundamental:

“[...] preservar e desenvolver aquilo que é clássico na educação, desarmando a armadilha construída por escolanovistas e construtivistas e mostrando que a transmissão do conhecimento pela escola não tem como produto necessário a passividade do aluno e a aprendizagem mecânica. É necessário definir mais claramente o que significa transmissão de conhecimentos indo além da visão negativa sobre essa transmissão, visão essa criada e desenvolvida por construtivistas e escolanovistas. Até mesmo do ponto de vista antropológico essa negativa em relação ao ato de ensinar é algo questionável pois uma das características que distinguem os seres humanos das demais espécies animais é a capacidade de produção/reprodução da cultura por meio da sua transmissão contínua às novas gerações. (DUARTE, 2005a, p. 210).

Nesse sentido, Escobar; Soares e Taffarel (2007) fulmina que a Educação Física, “enquanto disciplina do currículo escolar, não tem, por tanto tarefas diferentes do que a escola em geral. Sendo assim, considerações a seu respeito não podem afastá-la da responsabilidade que a população brasileira exige da escola: ensinar, e ensinar bem.” (ESCOBAR; SOARES; TAFFAREL, 2007, p. 212).

Essa posição tinha como fundamento as formulações do materialismo histórico-dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica acerca da contribuição da educação escolar (ensino sistematizado) no desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos, onde:

O conhecimento deve ser entendido como a reprodução da realidade na consciência do homem; nela não se encontram as próprias coisas, suas prioridades e relações, mas as imagens mentais, ideais, que transmitem os esboços dos projetos conhecidos e que por isso são semelhantes a eles. Não é possível conhecer imediatamente as coisas mas sim mediante uma determinada atividade que estabelece o acesso a uma possível compreensão. Essas atividades são, portanto, os vários aspectos ou modos de apropriação da realidade. Podem ser objeto do conhecimento não somente as coisas materiais, mas também os fenômenos espirituais e psíquicos. No entanto, isso não modifica a natureza do conhecimento, já que todos esses fenômenos representam o reflexo da realidade objetiva que se encontra fora da consciência. (ESCOBAR; SOARES; TAFFAREL, 2007, p. 212 - 213).

Assim, na perspectiva da proposição pedagógica crítico-superadora Educação Física desenvolvida a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica à Educação Física no currículo escolar “não terá como preocupação o aprimoramento e o desenvolvimento de diversas habilidades em si, mais sim em relação às atividades concretas do universo da cultura corporal” (ESCOBAR; SOARES; TAFFAREL, 2007, p, 218).

A análise das contribuições dessas concepções pedagógicas, que tem como objetivo apontar proposições para o processo de desenvolvimento dos indivíduos no ambiente escolar, demandou, de partida, duas observações: **a primeira** diz respeito à necessidade de se analisar com profundidade *sob quais condições esse desenvolvimento ocorre*, o que significa observar sob quais fundamentos teórico-metodológicos essas proposições pedagógicas estão edificadas – a concepção de indivíduo, sociedade, educação, entre outras; **a segunda observação**, focaliza a relação específica entre o desenvolvimento da consciência e o papel das proposições pedagógicas da Educação Física. Pois, “conforme disposto no materialismo histórico-dialético, se a realidade existe fora e independente da consciência dos indivíduos – a quem compete representá-la, o processo de conversão, de transmutação do objetivamente dado em subjetivamente elaborado não é um processo de menor importância”. Nesse sentido,

é necessário observar a natureza dos conteúdos disponibilizados pelas proposições pedagógicas da Educação Física à apropriação pelos indivíduos no seu processo de formação, uma vez que “é exatamente sobre o processo de formação da consciência que os conteúdos de ensino incidem”. (MARTINS, 2018, p.84):

Por conseguinte, toda e qualquer formação que aponta o ideal de “conscientização” mas pretere a natureza dos conteúdos disponibilizados à apropriação pelos indivíduos, ignorando que a consciência humana é um atributo do psiquismo complexo, filo e ontogeneticamente edificado, culmina num viés **idealista, subjetivista e artificial**, absolutamente alheio e adverso aos preceitos do materialismo histórico-dialético. (MARTINS, 2018, p. 84, Grifos nossos).

A questão da natureza dos conteúdos disponibilizados pelas proposições pedagógicas para o ensino da Educação Física evidencia as concepções de indivíduo, desenvolvimento, educação, ensino e aprendizagem que fundamentam essas formulações teóricas e nos permitindo observar suas limitações e/ou avanços no que se refere a organização de projetos de escolarização que tenham como objetivo o máximo desenvolvimento humano.

Sendo assim, no que diz respeito às elaborações teóricas da Educação Física que tem dispensado atenção sobre a contribuição desse componente curricular no processo de formação escolar dos indivíduos Taffarel (2009a) destaca:

Retomamos o debate sobre teorias da educação física [...], principalmente, reconhecendo a necessidade histórica de, por um lado, **dar o combate a teorias reacionárias e anti-revolucionárias presentes na atualidade** e, por outro, **avanzar nas formulações para a construção de uma teoria que se desenvolva como categorias da prática** sendo efetivo ponto de apoio para os professores no enfrentamento da difícil realidade educacional no Brasil. Vamos partir de explicações históricas e ontológicas para tecer críticas necessárias, neste momento, as principais formulações que estão colocadas no campo da teoria da educação física. **Levantamos a hipótese de que prevalecem na educação física brasileira explicações e formulações que demonstram um claro idealismo.** [...] Idealistas são as visões de mundo que desconsideram as formações econômicas, históricas, na determinação última do ser social, e ignoram que a formação das classes sociais decorrem da forma como os homens produzem suas vidas e que isto é historicamente situado e não foi superado pelo modo do capital organizar a produção dos bens. Idealistas, são as correntes do pensamento que negam o conhecimento objetivo do real, que propõe o ecletismo teórico, que negam a luta de classes e a força do aparato ideológico na sustentação da sociedade de classes, da propriedade privada e dos valores burgueses e, formulam em última instância, explicações contra-revolucionárias. [...] Para analisar teorias educacionais e práticas pedagógicas da educação física, **partimos da situação concreta da formação econômica capitalista e dos indicadores sociais, culturais, humanos e educacionais** a ela correspondente, para, então, perguntar, afinal, **que teorias educacionais sustentam o trabalho pedagógico na educação e na educação física no Brasil e, quais as suas funções e consequências sociais?** A hipótese no campo da teoria da educação física a ser discutida é a seguinte: **prevalecem no Brasil teorias reacionárias, anti-revolucionárias, que mantêm a internalização da alienação humana e isto decorre**, provavelmente: a) da separação da teoria da prática política, da teoria com a práxis; b) do silêncio da teoria sobre: - as leis econômicas do funcionamento do capitalismo como um modo de produção da vida em franca decomposição,

degeneração, destruição; - sobre a máquina política do estado burguês e; - sobre a estratégia da luta de classes necessária para derrubá-la; c) deslocamento do eixo gravitacional da filosofia materialista dialética, para “giros” idealistas, que subsidiam estudos da superestrutura, com a consequente “academização” e a fixação de intelectuais institucionais em retirada; d) a adesão acrítica ao projeto de mundialização da educação subsidiado por teorias pós-modernas; e) o total abandono do materialismo dialético e histórico como lógica e teoria do conhecimento para orientar o currículo; f) a falência do projeto revolucionário democrático. **A finalidade científica e política que buscamos é estudar as teorias para localizar as tendências teóricas reacionárias e progressistas, discutir as relações e nexos com o projeto histórico capitalista e encontrar nesta precisão um ponto de apoio para a ruptura necessária na perspectiva da construção da teoria de uma “educação e educação física para além do capital”, ou seja, uma teoria comunista que corresponde a perspectiva teleológica da formação de indivíduos emancipados, em sintonia com o projeto histórico comunista.** (TAFFAREL, 2009a, p. 2, Grifos nossos).

Dessa forma, reconhecendo a necessidade de contribuir no desenvolvimento da proposição pedagógica da Educação Física, que tenha como objetivo central a tarefa de contribuir na formação de indivíduos que assumam “para si” a tarefa de lutar pela superação do capitalismo, o presente estudo visa colaborar neste processo, a partir da análise crítica da concepção de ensino-aprendizagem predominante nas proposições pedagógicas da Educação Física brasileira, posto que partimos do pressuposto de que a tarefa central da educação escolar é, por meio do ensino dos conhecimentos mais desenvolvidos – os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos consolidados como clássicos – produzidos historicamente pela humanidade, contribuir no processo de formação do pensamento dos indivíduos, que lhes permitam entender e discutir a realidade (as contradições do modo de produção capitalista) estando subjetivamente engajados para agir em direção a um determinado objetivo.

Essa disposição subjetiva para agir na realidade, visando um determinado objetivo (a transformação da realidade ou superação do capitalismo), não se desenvolve a partir de qualquer concepção de ensino-aprendizagem (método de ensino). Para fornecer elementos ao desenvolvimento dessa perspectiva de subjetividade humana, que tem como horizonte a construção do processo revolucionário, se faz necessário uma concepção de ensino-aprendizagem que oriente formas mais desenvolvidas de organização do trabalho pedagógico, que se materialize em uma nova prática pedagógica da Educação Física, uma prática pedagógica revolucionária.

Nessa perspectiva, cabe ao trabalho educativo:

A promoção de ações intencionais, planejadas e sequenciais de forma a possibilitar que a **unidade contraditória entre as especificidades do ensino e da aprendizagem** ocorram: por um lado, **o ensino desenvolvido pelo professor**, responsável por elencar, selecionar e categorizar diferentes tipos de conhecimento que precisam ser convertidos em saber escolar, reconhecer sua importância para a formação humana, bem como planejar e acionar as formas mais adequadas de sua

transmissão. De outro lado, **a aprendizagem realizada pelo aluno** que, ao se apropriar do saber elaborado, poderá ter – dentre várias facetas de seu processo formativo – o desenvolvimento de ferramentas de pensamento (complexas funções psíquicas superiores) as quais viabilizem a captação subjetiva desta realidade objetiva na sua máxima fidedignidade. (MARSIGLIA, MARTINS & LAVOURA, 2019, p.12, Grifos nossos)

É importante destacar que é essa concepção de ensino e de aprendizagem que fundamenta a concepção de trabalho educativo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que conduziu a nossa investigação sobre a concepção de ensino e de aprendizagem predominante nas proposições pedagógicas para o ensino da Educação Física, o que nos permitiu identificar a natureza dos conteúdos (objetos) disponibilizados (ensino) por essas formulações teóricas para a apropriação dos estudantes (aprendizagem).

Para analisar com profundidade a concepção de ensino-aprendizagem predominante nessas formulações teóricas para o ensino da Educação Física, partimos das seguintes premissas sobre o indivíduo, desenvolvimento e educação escolar:

[...] podemos constatar que **os comportamentos tipicamente humanos são comportamento significados**, o que significa dizer, **mediados por signos**. Mas para que isso ocorra, **os sujeitos precisam internalizá-los, pois a natureza externa dos signos demanda o processo de sua conversão em elemento interno, para que assim possam se impor como dados instituintes da subjetividade individual**. Considerando que os objetos e fenômenos da realidade não trazem estampados em si os seus significados, **os mesmo precisam ser ensinados por aqueles que deles já se apropriaram**. Por essa razão, **o processo de humanização se identifica com os processos educativos**. Em suma, **mediação é interposição que provoca transformações no comportamento, ampliando as capacidades psíquicas**. O elemento que medeia é o **signo**, que converte a imagem sensorial mental em **imagem dotada de significação**. O veículo da mediação é o *outro* ser social, que os já tem internalizados. A atividade mediadora é aquela que visa, então, a **disponibilização de signos, provocando as referidas transformações na imagem subjetiva da realidade objetiva dos sujeitos em formação**. Transpostos esses conceitos para a educação escolar, **podemos afirmar que os signos estão para os conteúdos escolares tanto quanto o trabalho do professor está para a atividade mediadora**. Todavia, destaque-se que ele, o professor, não é ‘o mediador’, de sorte que sua atividade só é, de fato, mediadora, à medida que ele disponibilize ao outro o acervo de significações correspondente a realidade concreta, promovendo, assim, transformações na subjetividade de seus alunos. Por isso, Vigotsky afirmou que nem toda **aprendizagem** é realmente promotora de desenvolvimento. Para que o seja ela **deve requalificar às funções psíquicas à medida que as coloquem ‘para funcionar’**. Para tanto, em anuência à pedagogia histórico-crítica, os conteúdos escolares devem, em primeiro lugar, estar sob o domínio do professor, que os transmitirá de modo organizado e sequencial aos alunos. (MARTINS, 2016a, p. 68-69, grifos nossos).

Martins (2018), tomando como referência o desenvolvimento do indivíduo, distingue os conteúdos de ensino entre **conteúdos de formação operacional** e **conteúdos de formação teórica**, onde:

Os conteúdos de *formação operacional* são aqueles que **incidem diretamente na promoção do desenvolvimento de novas habilidades da criança**, acionando as funções psíquicas mobilizadas pela a atividade guia, e criando as bases para a formação de comportamentos complexos, culturalmente instituídos. **Incidem**, portanto, **indiretamente na formação de conceitos**. Já os conteúdos de formação teórica **incidem diretamente nas estruturas de generalização (formação de conceitos) e indiretamente na complexificação das funções psíquicas**. Trata-se de uma relação teórico-prática cruzada que se instala na relação entre aluno e professor e que tenciona o sensorial/empírico pelo abstrato (MARTINS, 2018, p. 90, grifos nossos).

Assim, apresentada a distinção entre os conteúdos de natureza operacional e os conteúdos de natureza teórica, é importante destacar que assim como Martins, defendemos que o trabalho do professor (o ensino) deve sempre se pautar em conteúdos de formação teórica, em conteúdos científicos. Posto que, é no processo de transmissão/assimilação dos conhecimentos sistematizados que, se localiza a função nuclear da escola, “que é de operar como mediadora na superação do saber cotidiano expressos nos conceitos espontâneos, em direção aos conhecimentos historicamente sistematizados expressos nos conceitos científicos” (MARTINS, 2018, p. 80).

De acordo com Martins (2018), o ensino e aprendizagem atendem percursos lógicos diferentes:

A aprendizagem ocorre de “baixo para cima”: do sensorial ao abstrato, do operacional ao teórico, da síntese a síntese dos conhecimentos cotidianos e de senso comum para o não cotidiano, ocorrendo, portanto, na base das apropriações realizadas por quem aprende. O ensino, por sua vez, ocorre de “cima para baixo” do abstrato como superação por incorporação do concreto, da síntese a serviço a transformação da síntese, dos conhecimentos não cotidianos para tensionar e ampliar a própria captação da cotidianidade, fundando-se em objetivações das apropriações já efetivadas por aquele que ensina acerca do patrimônio cultural mais desenvolvido pela humanidade (MARTINS, 2018, p. 91).

Assim, a definição da natureza e lógica interna da aprendizagem e do ensino, nos permite entendê-los enquanto dois processos opostos, mas indissociáveis um do outro, que formam uma unidade contraditória. Dessa forma, para possibilitar que ocorra a dinâmica entre esses dois processos, o planejamento intencional do trabalho pedagógico se apresenta como uma condição para que essa dinâmica se movimente na direção do máximo desenvolvimento do pensamento dos aprendizes (MARTINS, 2018, p 91).

Importante destacar que a nossa análise sobre o trato dispensado pelas proposições pedagógicas da Educação Física, sobre os processos de aprendizagem e de ensino, se desenvolveu a partir de duas observações: **do conjunto das determinações** (para que ensinar, o que ensinar, como ensinar, a quem se ensina, em quais condições) e **relações existentes entre a totalidade dos elementos constitutivos da atividade de ensino**; bem como da

análise da dinâmica interna entre os processos de ensino e de aprendizagem, **onde defendemos que o percurso lógico do trabalho do professor (ensino) não reproduza o percurso lógico do pensamento do estudante (aprendizagem)**. Uma vez que,

O percurso do ensino, sob o domínio do professor, deve atender ao trajeto contrário, isto é, do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano, pautando-se em conceitos, propriamente ditos, a serviço da superação da síncrese do aluno. Se a lógica da aprendizagem atende à ordem “de baixo para cima”, a lógica do ensino atende à ordem “de cima para baixo”. Trata-se, portanto, da afirmação da contradição como mola propulsora das transformações a serem promovidas pela aprendizagem. (MARTINS, 2013a, p. 294).

Nesse sentido, é importante destacar que **apenas respeitando o trato adequado da unidade contraditória (o duplo trânsito) entre aprendizagem e ensino, que a educação escolar (Educação Física) pode cumprir sua função mais relevante**: possibilitar que os estudantes conquistem o pensamento por conceitos, a capacidade imaginativa, os sentimentos e valores éticos e estéticos, o autodomínio da conduta; atributos representativos do pleno desenvolvimento do gênero humano, “E esse objetivo não é alcançado pelo ensino de saberes reiterativos das práticas cotidianas e de senso comum em detrimento dos conhecimentos historicamente sistematizados”. (MARTINS, 2016, p. 85).

4. SÍNTESES CONCLUSIVAS

O contexto histórico em que esta tese está sendo defendida sinaliza a destruição de forças produtivas, que são todos os fatores que permitem a atividade produtiva para manutenção da vida humana, entre o que está o conhecimento científico e sua apropriação que influencia processos produtivos, políticos e ideológicos (MONTORO, 2014). Identificamos os mediadores desta destruição que atinge a formação humana e, em especial, a função social da escola e do currículo, nas forças destrutivas, entre as quais, aquelas que atacam a escola pública e interferem na dinâmica curricular – no trato com o conhecimento, na organização e na normatização escolar.

O acúmulo das formulações da psicologia histórico-cultural indica o que significa a apropriação da Cultura para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, portanto, negar a escola é negar o desenvolvimento teórico dos estudantes.

Com base no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural, a teoria pedagógica histórico-crítica explicita concepções sobre a sociedade, o ser humano, o trabalho educativo, o desenvolvimento do psiquismo humano e o trato com o conhecimento

curricular. Essas indicações nos permitiram identificar que uma categoria chave na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem é a tríade conteúdo-forma-destinatário, ou seja, a quem ensinar, o que ensinar e como ensinar?

Ao criticar as proposições pedagógicas da Educação Física, localizamos uma contradição que diz respeito a lógica de tratar conteúdo, forma e destinatário, que fragmenta, divide e com isto, limita a possibilidade da compreensão a atuação no real concreto.

A abordagem crítico-superadora da Educação Física, que apresenta aproximações com a teoria pedagógica histórico-crítica, sinalizava em 1992 que seria necessário aprofundar a compreensão da dinâmica curricular e dentro dela a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.

A presente tese traz esta contribuição, que no conjunto das demais teses aprofunda as bases e os fundamentos da proposição pedagógica crítico-superadora, que se consolida enquanto uma construção teórica coletiva, levando em consideração a compreensão do materialismo histórico-dialético enquanto método que confere sustentação aos postulados da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural acerca das relações entre o ensino e o desenvolvimento humano.

Essas consistentes formulações teóricas devem fundamentar uma prática pedagógica comprometida com os interesses do povo trabalhador, baseada num currículo voltado a transmissão de conhecimentos mais desenvolvidos, produzidos pelo conjunto dos homens, orientada pelo planejamento intencional e pela sistematização lógica e sequencial dos conteúdos de ensino e, conseqüentemente, assegurar as articulações necessárias entre os conteúdos e as formas mais adequadas para sua transmissão, tendo em vista que os aprendizes se apropriem deles enquanto segunda natureza.

Portanto, o estudo se insere entre aqueles que tratam a proposição pedagógica crítico-superadora para desenvolvê-la e o faz considerando a dinâmica do processo do ensino e aprendizagem nas proposições pedagógicas da Educação Física, a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

Apresentamos o objeto em seu detalhamento explicativo reconhecendo que a tríade conteúdo-forma-destinatário é um dos fundamentos básicos para o planejamento da educação física escolar com vista ao desenvolvimento máximo dos indivíduos.

Ao tratar da problemática, que diz respeito a contradição da negação do conteúdo científico sobre a cultura corporal nas aulas de Educação Física, negação esta que compromete o desenvolvimento da reflexão pedagógica dos estudantes e o tratamento não adequado da dinâmica entre os processos de ensino e aprendizagem predominante nas

proposições pedagógicas da Educação Física. A **pergunta síntese** da tese é: a partir da crítica as proposições hegemônicas na Educação Física, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, a respeito da dinâmica do processo ensino aprendizagem, quais as contribuições para o desenvolvimento da proposição pedagógica crítico-superadora da Educação Física respondemos com a análise das abordagens e análise das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Com isso, apresentamos um novo patamar da elaboração teórica da abordagem crítico-superadora do ensino da Educação Física.

Esse novo patamar decorre da consideração de todas as abordagens do ensino da Educação Física, reconhecendo nelas os seus limites e possibilidades explicativas sobre a dinâmica do processo ensino-aprendizagem.

O rigoroso **caminho teórico metodológico** implicou em retomar as concepções de Homem, Educação e Educação Física nas proposições pedagógicas, avançando na identificação sobre a dinâmica ensino-aprendizagem, buscando as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica sobre o processo de transmissão-assimilação do conhecimento.

A investigação, conforme exposta nos capítulos, tratou das proposições pedagógicas e as concepções de homem, sociedade, educação, trabalho educativo, currículo e Educação Física. O Capítulo 2, tratou das contribuições superadoras da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica sobre o processo de transmissão e assimilação do conhecimento, o Capítulo 3 sobre as limitações das proposições pedagógicas para o ensino da Educação Física e a crítica sobre a concepção de ensino-aprendizagem, que nos permite discutir cientificamente as contribuições da psicologia histórico-cultural e da teoria pedagógica histórico-crítica, a respeito da dinâmica do processo ensino-aprendizagem esta que nos permite conclusões, que mesmo provisórias avançam na proposição pedagógica crítico-superadora do ensino da Educação Física no que diz respeito a dinâmica do processo ensino-aprendizagem considerando a tríade conteúdo-forma-destinatário.

Esta tese não está dissociada das que defendem a valorização do magistério, o que implica em consistente formação teórica inicial e continuada dos trabalhadores da educação, carreira estruturada, salários dignos, seguridade social - assistência, saúde previdência, gestão democrática e organização dos trabalhadores.

Os estudos até aqui realizados nos permite reconhecer lacunas e novos problemas de investigação. Entre eles, sugerimos a continuidade na elaboração da matriz de problemas sobre transmissão-assimilação do conhecimento da cultura corporal no currículo das escolas a

partir de dados empíricos do desenvolvimento do trabalho formativo nas aulas de Educação Física.

Encerramos a tese em um contexto histórico cujo fardo é a destruição das forças produtivas com a aplicação de um perverso ajuste estrutural através de um Estado de Exceção governado pela extrema-direita, que ataca a ciência e a educação com implicações nos destinatários, conteúdos e métodos que compõe a dinâmica curricular.

Esse contexto nos sinaliza para o projeto histórico de transição para além do capitalismo, rumo ao socialismo e das mediações, contradições e possibilidades da educação escolar, ao cumprir sua função social, que é garantir o acesso ao conhecimento clássico, nas artes, filosofia, ciência, em geral e, em especial, da cultura corporal, para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. E este pleno desenvolvimento possibilitara “revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram a nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2011). Reside aí a necessidade histórica do trato com o conhecimento da cultura corporal com base em referências marxistas.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Angelo Antônio. Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Novas Publicações, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4ª ed. revisada e atualizada. Lisboa/Portugal: Geográfica, 2009.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (coleção polêmicas do nosso tempo).
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 15ª ed. São Paulo: Papirus, 2008. (coleção corpo & motricidade).
- CASTELLANI FILHO, Lino. [et al.]. **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.
- CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004. (coleção filosofia).
- CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- DARIDO, Suraya Cristina e RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 86).
- DUARTE, Newton. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Demerval (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005a.
- DUARTE, Newton. (ORG.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005b. – (Coleção polêmicas de nosso tempo; 77).
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (coleção educação contemporânea).
- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55).

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Marcia & DUARTE, Newton (Orgs.); Apoio técnico MARSIGLÍA, Ana Carolina Galvão. **Formação de Professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção memória e educação).

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição a teoria histórico-cultural do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Novas Publicações, 2018.

EIDT, Nadia Mara & TULESKI, Silvana Calvo. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e formação das funções psicológicas superiores. In: ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.) **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento do Psiquismo: do nascimento a velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (coleção educação contemporânea).

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

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

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

ESCOBAR, Micheli Ortega; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. In: **Boletim Germinal**, n. 9. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009.

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

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

ESCOBAR, Micheli Ortega; SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, Wagner Wey.... [et e al.] (Orgs.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. 14ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. (coleção corpo & motricidade).

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

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

FREIRE, João Batista Freire. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. – 5ª ed. – Scipicione, SP, 2009. (Coleção pensamento e ação na sala de aula).

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6ª ed. São Paulo: Papirus, 2003. (coleção magistério formação e trabalho pedagógico).

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

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

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

GUEDES, D. P. & GUEDES, J.E.R.P. Sugestões de conteúdo programático de programas de Educação Física escolar direcionados à promoção da saúde. **Revista da associação de professores de Educação Física Londrina**, v. 9 n. 16, p. 03-14, s/d.

HAI, Alessandra Arce. Como pensar e organizar o trabalho pedagógico na educação infantil? Contribuição da teoria histórico-cultural. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. (Orgs.) **O Trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da psicologia histórico-crítica**. – Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016.

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

KUENZER, Acácia Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho:**

perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação).

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

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

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

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

LENIN, Vladimir. **O Imperialismo, fase superior do capitalismo**. Brasília: Nova Palavra, 2007.

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

MALANCHEN, Julia. As diferentes formas de organização curricular e a sistematização de um currículo a partir da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. (Orgs.) **O Trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da psicologia histórico-crítica**. – Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016.

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

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

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

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011a. – (Coleção Educação contemporânea).

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011b. – (Coleção memória e educação).

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

MARSIGLIA, Ana Carolina; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros

reducionismos do método dialético. In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP. v.19, 1-28, 2019.

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

MARTINS, Lígia Márcia. A brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra e DUARTE, Newton (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção formação de professores).

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação)

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

MARTINS, Lígia Márcia. O papel da educação escolar na formação de conceitos. In: MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.) **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. (Orgs.) **O Trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da psicologia histórico-crítica. – Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016a.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.) **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento do Psiquismo**: do nascimento a velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016b. (coleção educação contemporânea).

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Orgs.) **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento do Psiquismo**: do nascimento a velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (coleção educação contemporânea).

MARTINS, Lígia Márcia. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo do aluno. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Novas Publicações, 2018.

MÁRKUS, György. **Marxismo e Antropologia: o conceito de ‘essência humana’ na filosofia de Marx**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2015.

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

MELO, F. D. A. **O trato com o conhecimento da educação física escolar e o desenvolvimento do psiquismo**: contribuições da teoria da atividade. 2017. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MONTORO, X. A. **Capitalismo y Economía Mundial**: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.

MONTORO, X. A. Dossiê – Capitalismo e economia mundial. In: **A VERDADE**. Nº 94, P. 73-84, Agosto de 2017.

MONTORO, X. A. Finaceirização? Não, imperialismo, crescimento da exploração e crise crescente do capital. In: **A VERDADE**. Nº 97, P. 75-86, Agosto de 2018.

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

PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. (Orgs.) **O Trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da psicologia histórico-crítica. – Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016.

PARAIZO, Cristina Souza. [et e al.]. Mutirões e círculos na escola pública: a ginástica nas aulas de educação física e a organização do tempo pedagógico em oficinas e festivais. In: COLAVOLPE, Carlos Roberto; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. (Orgs.). **Trabalho Pedagógico e Formação de Professores/Militantes Culturais**: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer. Salvador: EDUFBA, 2009.

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

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista histórico dialético. In: ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.) **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento do Psiquismo**: do nascimento a velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (coleção educação contemporânea)

PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Novas Publicações, 2018.

ROMÃO TEIXEIRA, David. **Educação física na pré-escola: contribuições da abordagem crítico-superadora**. 157f. Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

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

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

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

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

SAVIANI, Demerval. Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-Intersubjetividade. In: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004b.

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

SAVIANI, Demerval. Marxismo e pedagogia. In: **Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**, 3, Salvador, 2007. [Salvador: s.n., 2007b].

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Demerval. Prefácio. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2009a. Vários Autores.

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

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

SAVIANI, Demerval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: Marsiglia, A.C.G. **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. Prefácio. In.: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SHARDAKOV, M. N. **Desarrollo del pensamiento en el escolar**. La Habana. Editorial de Libros para la Educación.1978.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. A pedagogia histórico-crítica e o papel da escola e do professor: elementos para pensar a escola da transição. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Novas Publicações, 2018.

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

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

SILVA, William Jose Lordelo. **Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral**. 2011. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

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

SOKOL, M. Notas sobre a atualidade de “O Imperialismo, fase superior do capitalismo”. Posfácio. In.: LENIN, V. I. **O Imperialismo, fase superior do capitalismo**. Brasília: Nova Palavra, 2007.

TAFFAREL, C. N. Z. Perspectivas pedagógicas em Educação Física. In: GUEDES, Onacir Carneiro. **Atividade Física: uma abordagem multidimensional**. – João Pessoa: Ideia, 1997.

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

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

TAFFAREL, C. N. Z. Desporto educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas. In: LOVISOLO, Hugo & STIGGER, Marco Paulo (Orgs.). **Esporte de rendimento e esporte na escola** – Campinas, SP: Autores Associados, 2009b. – (Coleção Educação Física e Esportes).

TAFFAREL, C. N. Z. Esporte na escola e o esporte de rendimento: reafirmando o marxismo contra as ilusões e as imposturas intelectuais. In: LOVISOLO, Hugo & STIGGER, Marco Paulo (Orgs.). **Esporte de rendimento e esporte na escola** – Campinas, SP: Autores Associados, 2009c. – (Coleção Educação Física e Esportes).

TANI GO. **Abordagem Desenvolvimentista: 20 anos depois.** In: Revista de Educação Física □ UEM. Maringá, Volume:19, n. 3, p. 313-331, 3. Trim, 2008.

TANI GO [et al.]. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** – [Reimpr.]. – São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

TEXEIRA, David Romão. Educação Física na pré-escola: contribuições da abordagem crítico-superadora. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

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

VIGOTSKY, L. S. Obras Escogidas. Tomo II. Madrid, Visor, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TABELAS DE CARACTERIZAÇÃO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

1. A PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DESENVOLVIMENTISTA

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Desenvolvimentista
AUTORES	Go Tani
LIVRO; EDIÇÃO; ANO DE PUBLICAÇÃO	Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. 1ª ed. [Reimpr] São Paulo: EPU, 2011.
CONTEÚDO	Expõe uma explicação teórica sobre crescimento e desenvolvimento do ser humano, abordando aspectos biológicos da atividade motora, aprendizagem de atividades motoras básicas e específicas, desenvolvimento motor, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento afetivo-social, os autores apresentam a fundamentação para a elaboração de programas de Educação Física envolvendo crianças, conforme os objetivos específicos no período de escolarização. Abrangendo apenas a Pré-escola e o Ensino de 1º grau. Destacando como “uma das tarefas primordiais da Educação Física Escolar: estimulação do desenvolvimento de capacidades perceptivo-motoras e de capacidades físicas, através de experiências motoras oferecidas em ambiente propício e organizado de acordo com as características de crescimento e desenvolvimento dos alunos envolvidos.” (TANI GO, 2011, p. x, grifos nossos).
CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Concepção de Formação	<p>Concepção de formação unilateral do homem, fragmentada. O processo de formação humana é entendido pelas dimensões cognitiva, afetivo-social e motor.</p> <p>Biologicamente, o desenvolvimento pode ser caracterizado por três fases importantes para a Educação Física: pré-puberdade, puberdade e pós-puberdade. (...) Em outras palavras a criança pré-púbere está mais apta a desenvolver habilidades e capacidades perceptivo-motoras do que as capacidades físicas.</p> <p>O desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras e das capacidades físicas, em grau adequado para a performance motora, depende, além da maturação, da estimulação, tarefa que cabe à Educação Física. Assim, a educação Física para crianças pré-púberes deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e capacidades perceptivo-motoras, considerando as limitações impostas à performance pelas capacidades físicas (TANI GO, 2011, p. 61 – 62, grifos nossos).</p> <p>Oferecer experiências motoras adequadas para a criança” (TANI GO, 2011, p. 64).</p> <p>A “aprendizagem do movimento” como o objetivo básico da Educação Física. (TANI GO, 2011, p. 64).</p> <p>O propósito básico da Educação Física no Ensino de Primeiro Grau é a educação do movimento, “torna-se relevante o conhecimento sobre a aquisição dos padrões fundamentais de movimento.” (TANI GO, 2011,</p>

	<p>p. 73)</p> <p>Os padrões fundamentais de movimento podem ser divididos em padrões de: a) locomção – padrões de movimento que permitem a criança a exploração do espaço, aqui estão incluídos andar, correr, saltar, trepar, rolar, galopar, saltar no mesmo pé; b) manipulação – envolve o relacionamento do indivíduo com o objeto, nesta categoria, duas situações são características: 1) o objeto aproxima-se do corpo da pessoa, que tem como propósito interromper ou mudar a sua trajetória e 2) o objeto afasta-se do corpo da pessoa, propulsionado por ela, utilizando-se das mãos e braços ou pés, nesta categoria estão incluídos: arremessar, receber e o rebater, o drible, a condução de bola com o pé e o voleio; c) equilíbrio – permite a criança manter uma postura no espaço e em relação a força da gravidade, aqui estão incluídos: o girar, flexionar,.” (TANI GO, 2011, p. 74, grifos nossos).</p> <p>Proporcionar as crianças oportunidades que possibilitem o desenvolvimento hierárquico do seu comportamento motor. Este desenvolvimento hierárquico deve, através da interação entre o aumento da diversificação e complexidade, possibilitar a formação de estruturas cada vez mais organizadas e complexas. (TANI GO, 2011, p. 89, grifos nossos)</p> <p>Possibilita a preparação de um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento que favoreça a todas as crianças desenvolverem ao máximo as suas possibilidades de movimento e os fatores que o influenciam, levando-se em consideração suas características e limitações (TANI GO, 2011, p. 157).</p>
Concepção de Projeto Histórico	<p>Não apresenta explicitamente o projeto histórico que defende. Nem faz a crítica do atual modelo social.</p> <p>O aporte inadequado de nutrientes ao organismo em crescimento é extremamente prejudicial ao seu pleno desenvolvimento, gerando perturbações, como retardo no crescimento, suscetibilidade a doenças, desatenção, apatia e outras que nem sempre podem ser removidas com a introdução de um regime alimentar adequado. Os desequilíbrios nutricionais instalados em idades precoces têm efeitos marcadamente mais deletérios do que nos períodos tardios do desenvolvimento.</p> <p>A desnutrição é um problema que atinge, não somente no Brasil, como em diversos países do Terceiro Mundo, milhões de adultos e crianças. São inegáveis os danos causados pela desnutrição, tanto quantitativa como qualitativamente sobre o desenvolvimento normal de crianças. Contudo, a extensão destes danos não é fácil de determinar. A ocorrência de desnutrição é maior em populações economicamente menos favorecidas, que constituem exatamente a faixa sujeita às piores condições de higiene e saúde. (TANI GO, 2011, p. 54).</p>
Concepção de Trabalho	<p>Não apresenta.</p> <p>Convém acrescentar que as habilidades básicas são importantes para aprendizagem de todas as habilidades específicas ou culturalmente determinadas, requisitadas no trabalho, na vida social, enfim, na vida das pessoas, e não somente para a aprendizagem de habilidades desportivas. (TANI GO, 2011, p. 89).</p> <p>Utiliza-se do trabalho apenas para justificar o ensino das habilidades básicas no Ensino de Primeiro Grau.</p>

Objeto de Estudo e Ensino	<p>“o Movimento” (TANI GO, 2011, p. 2). “A Educação Física trabalha com movimentos” (TANI GO, 2011, p. 3).</p> <p>“o movimento humano desenvolve a sensação, a sensação a percepção, a percepção a cognição, a cognição o movimento, o movimento a sensação, repetindo-se assim um processo que evolui de uma forma contínua. Em resumo, os movimentos são de fundamental importância para a vida do ser humano em seus diferentes aspectos. Onde existe vida, existe movimento; e vida é impossível sem movimento.” (TANI GO, 2011, p. 13).</p> <p>“O movimento é reconhecido como sendo o objeto de estudo e aplicação da Educação Física. Seja qual for a área de atuação, a Educação Física trabalha com movimento e, pelo acima exposto é inegável a sua contribuição ao desenvolvimento global do ser humano, desde que estes trabalhos sejam adequados”. (TANI GO, 2011, p. 13).</p> <p>“O centro das preocupações e interesses da Educação Física está no movimento humano” (TANI GO, 2011, p.13).</p> <p>“o movimento humano é o objeto de estudo e aplicação da Educação Física” (TANI GO, 2011, p. 64).</p>
Concepção de Ensino-aprendizagem	<p>Qualquer que seja a abordagem, quatro questões básicas precisam ser respondidas para que as necessidades sejam atendidas: como estabelecer objetivos? Quais os principais princípios metodológicos de ensino a serem adotados? Como selecionar e estruturar as tarefas de aprendizagem? Como avaliar o progresso do aluno? [...] O seu principal objetivo é buscar nos processos de crescimento, de desenvolvimento e aprendizagem motora do ser humano esta fundamentação. A justificativa deste posicionamento é que, se a Educação Física pretende atender às reais necessidades e expectativas da criança, ela necessita, antes de mais nada, compreender as suas características em termos dos processos anteriores mencionados para que estas necessidades e expectativas possam ser identificadas (TANI GO, 2011, p. 1-2, grifos nossos).</p> <p>O posicionamento fundamental neste trabalho é que, se existe uma sequência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com essas características, visto que, só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas. A não observância dessas características conduz, frequentemente, ao estabelecimento de objetivos, métodos e conteúdos de ensino inapropriados. [...]</p> <p>A importância dos conhecimentos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem do ser humano na Educação Física Escolar pode ser resumidamente expressa em três aspectos que possibilitam, em primeiro lugar, o estabelecimento de objetos, conteúdos e métodos de ensino coerentes com as características de cada criança; em segundo lugar, a observação e avaliação mais apropriada dos comportamentos de cada indivíduo, permitindo o melhor acompanhamento das mudanças que ocorrem e, finalmente, a interpretação do real significado do movimento dentro do ciclo de vida do ser humano. (TANI GO, 2011, p. 2, grifos nossos)</p> <p>Em resumo, quando se estuda o comportamento humano, dois princípios devem ser considerados: o da totalidade e o da especificidade. O princípio da totalidade sugere que, em qualquer comportamento, há sempre a participação de todos os domínios que</p>

atuam de uma forma integrada. Por outro lado, o princípio da especificidade sugere que, embora todos os domínios estejam envolvidos em qualquer comportamento, cada domínio precisa ser analisado especificamente, dada a predominância de uns sobre outros.

[...]

Desta forma, quando se fala, por exemplo, em estudo do desenvolvimento motor, embora o domínio motor esteja sendo focado, isto não quer dizer que o desenvolvimento afetivo-emocional e o cognitivo estejam sendo esquecidos. [...]

Em termos práticos, quando se tem esta visão integrada e sistêmica do comportamento humano, o trabalho na Educação Física com os movimentos ou habilidades motoras desenvolve a afetividade, a socialização, a cognição e as qualidades físicas envolvidas. (TANI GO, 2011, p. 6-7).

Os órgãos dos sentidos podem ser considerados como sendo os intermediários entre a estimulação do meio ambiente e o sistema de processamento central. Eles têm como função transformar os diferentes estímulos, em forma de energia física, em algo que possa ser transmitido através do sistema nervoso, ou seja, impulsos nervosos. **Este mecanismo, que não é influenciado pelo processo de aprendizagem,** tem também a função de codificar as informações contidas no estímulo, em forma de variações nos padrões espaço-temporais do impulso nervoso. Os impulsos nervosos são então transmitidos através de vias aferentes até o sistema nervoso central, onde são processados. Inicia-se aí o processo de percepção. (TANI GO, 2011, p. 8-9, grifos nossos).

É oportuno ressaltar também que as dificuldades encontradas na integração mente-corpo não são observadas apenas na Educação Física. Por falta de uma visão sistêmica do comportamento humano, a Educação, de uma forma geral, está longe de conseguir esta integração nas suas orientações. Certas disciplinas só se preocupam com o aspecto cognitivo ou intelectual, outras, apenas com o aspecto afetivo-emocional e assim por diante. Se a educação Física pretende contribuir para o desenvolvimento adequado das crianças, é preciso que ela abandone a ênfase excessiva sobre o sistema muscular, para adotar um enfoque em todos os mecanismos envolvidos e os fatores que afetam o funcionamento destes mecanismos sejam convicentemente trabalhados e desenvolvidos (TANI GO, 2011, p. 11).

Ao traçarmos a história da evolução filogenética, veremos que o movimento é uma propriedade que matem estreitas relações com os saltos qualitativos na capacidade dos seres vivos se adaptarem ao ambiente. Veremos também a aquisição de certas habilidades pelo homem mantém relações com suas capacidades intelectuais, culturais e sociais. (TANI GO, 2011, p. 20).

A diferença fundamental entre movimentos voluntários e involuntários está no fato de que os primeiros se caracterizam pela existência de uma intenção na realização de atos, ou seja, por serem atos dirigidos a metas. A formulação da intenção de um movimento é um processo cognitivo e é importante na medida em que dirige as ações subsequentes e estabelece um referencial para a sua verificação. (TANI GO, 2011, p. 44).

Por desenvolvimento, entendem-se as transformações funcionais que ocorrem nas células e, conseqüentemente, nos diferentes sistemas do organismo. Crescimento e desenvolvimento são processos inter-relacionados e, frequentemente, estes conceitos são considerados sinônimos. [...]

As mudanças que ocorrem no indivíduo ao longo do desenvolvimento não são apenas quantitativas, mas principalmente qualitativas”. (TANI GO, 2011, p. 50).

Fatores ambientais, tais como condições geoclimáticas, sócio-econômicas, ambiente familiar, também podem influenciar o desenvolvimento. Por exemplo, são frequentes as observações de que crianças de mesma origem étnica podem apresentar diferenças, tanto na estrutura final como na velocidade de crescimento quando vivem em diferentes continentes (Tanner, 1975)”. (TANI GO, 2011, p. 53).

O desenvolvimento caracteriza-se por uma seqüência fixa de mudanças morfológicas e funcionais no organismo que, todavia, ocorrem em diferentes velocidades de indivíduo para indivíduo. Caracterizar o estágio de desenvolvimento, portanto, não pode ser realizado apenas através da idade cronológica, mas sim através da idade biológica. (TANI GO, 2011, p. 55).

Biologicamente, o desenvolvimento pode ser caracterizado por três fases importantes para a Educação Física: pré-puberdade, puberdade, pós-puberdade (TANI GO, 2011, p. 61).

O desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras e das capacidades físicas, em grau adequado para a performance motora, depende, além da maturação, da estimulação, tarefa que cabe a Educação Física. Assim, a Educação Física para as crianças pré-púberes deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e capacidades perceptivo-motoras, considerando as limitações impostas à performance pelas capacidades físicas. Pode-se dizer que a tarefa deve estar ajustada à criança e não a criança à tarefa. (TANI GO, 2011, p. 61-62).

É importante identificar a importância da Educação Física oferecer experiências motoras adequadas para a criança. (TANI GO, 2011, p. 64).

O processo de aquisição de padrões mais complexos de movimento e não o produto do processo, já que, entre outras coisas, isso traz muitas informações a respeito da adequação dos conteúdos de aula a nível de desenvolvimento motor do aluno. (TANI GO, 2011, p. 65).

Mas não se pode deixar de lado o fato de que o desenvolvimento é um processo contínuo que acontece ao longo de toda a vida do ser humano. (TANI GO, 2011, p. 65).

Pode-se verificar que a organização do desenvolvimento se inicia na concepção, e os domínios motor, afetivo-social (conduta pessoal) e cognitivo (conduta adaptativa e linguagem) vão se diferenciando

gradualmente. (TANI GO, 2011, p. 66).

Com base na sequência de desenvolvimento, Harrow (1983) elaborou uma taxionomia para o domínio motor que apresenta os seguintes níveis: 1.00 – Movimentos reflexos; 2.00 - habilidades básicas; 3.00 – Habilidades perceptivas; 4.00 – Capacidades físicas; 5.00 – Habilidades específicas; 6.00 – Comunicação não-verbal (TANI GO, 2011, p. 67).

O processo de desenvolvimento do controle motor vai de um baixo nível de equivalência motora para um de mais alto nível. Como se pode observar nos modelos apresentados, ambas as experiências partem de movimentos reflexos para movimentos voluntários. **Isto sugere que, na Educação Física no Ensino de Primeiro Grau, devem ser explorados diferentes meios (movimentos) para o mesmo fim (objetivo da tarefa), assim como o mesmo meio para diferentes objetivos. O oferecimento das mais variadas experiências, que levem em consideração os conceitos de consistência, constância e equivalência motora, é uma possibilidade desejável para atender ao processo de desenvolvimento.** (TANI GO, 2011, p. 71-72, grifos nossos).

Tani (1987) afirmou que, para se entender os problemas que os indivíduos encontram para adquirir habilidades específicas, é necessário retomar o processo pelo qual as habilidades básicas foram ou não adquiridas. Isto enfatiza a necessidade de uma atuação mais eficiente da Educação Física para aquisição de habilidades básicas. (TANI GO, 2011, p. 72).

“A aquisição desses padrões fundamentais de movimento é de vital importância para o domínio de habilidades motoras. A Educação Física adquirir um papel importantíssimo à medida em que ela pode estruturar o ambiente adequado para a criança, oferecendo experiências, resultando num grave auxiliar e promotora de desenvolvimento. Não é pequeno o número de indivíduos que não adquirem o padrão maduro de habilidades básicas, nas quais apresentam um nível rudimentar, o que prejudicará todo o desenvolvimento posterior.

Ao se colocar como propósito da Educação Física no ensino de Primeiro Grau a educação do movimento, torna-se relevante o conhecimento sobre a aquisição dos padrões fundamentais de movimento. (TANI GO, 2011, p. 73).

Uma fundamentação teórica no estudo da sequência de desenvolvimento dos padrões fundamentais de movimento. Tomou por base o conceito de estágio de desenvolvimento, oriundo da teoria de piagetiana, explorando principalmente os princípios de intransitividade, no qual todas as crianças passam pela mesma ordem de estágios, e o princípio da universalidade, no qual todas as crianças passam por todos os estágios. (TANI GO, 2011, p. 73).

Embora os padrões fundamentais de movimento sejam de grande importância para o ser humano, ele não nasce com o domínio sobre eles. As crianças que entram na Pré-escola já apresentam um certo grau de proficiência nestes padrões. A fase se estende **do nascimento até aproximadamente os seis anos de idade corresponde basicamente a**

um período de aquisição e, após os seis anos, a um período de refinamento e combinação desses padrões. Entretanto, é necessário não esquecer a variabilidade na velocidade da progressão, pois é possível encontrar crianças, nas primeiras séries do 1º Grau, tanto num período como no outro.

Stewart e DeOreo (1980) identificaram **três níveis no período de aquisição de movimento: nível 1, das primeiras tentativas na execução do padrão; nível 2, de performance imatura**, refletida na falta de consistência na organização do padrão; nível 3, **de performance madura**, onde a melhora do padrão indica a passagem a outro período de desenvolvimento, ou seja, de refinamento.

É importante enfatizar que **a preocupação em refinar o padrão fundamental de movimento, antes que a performance seja relativamente madura, resultará no completo insucesso por parte da criança, com implicações negativas de ordem fisiológica, psicológica e social.** Por isto, é muito importante o processo de padronização, que leva à aquisição de padrões fundamentais de movimento, por aqueles que trabalham com atividade motora na Pré-escola e Ensino de 1º Grau.

Os padrões fundamentais de movimento podem ser divididos em padrões de locomoção, de manipulação e de equilíbrio (TANI GO, 2011, p. 74, grifos nossos).

Em desenvolvimento motor temos basicamente dois processos fundamentais, o aumento da diversidade e da complexidade de comportamento (Choshi, 1983). Entende-se por aumento da diversificação do comportamento o aumento da quantidade de elementos do comportamento e, por aumento da complexidade, o aumento da interação entre os elementos do comportamento. (TANI GO, 2011, p. 87).

A Educação Física na Pré-escola e nas quatro primeiras séries do Ensino de 1º Grau deve proporcionar às crianças possibilidades que possibilitem um desenvolvimento hierárquico do seu comportamento motor. Este desenvolvimento hierárquico deve, através de interação entre aumento da diversificação e complexidade, possibilitar a formação de estruturas cada vez mais organizadas e complexas.

Seguindo o processo de desenvolvimento motor, **a partir dos 10 a 12 anos de idade**, quando a maioria inicia **as quatro últimas séries do Ensino de 1º Grau, as crianças estão aptas para adquirir habilidades específicas.** Este fato está muito relacionado com o problema do **período crítico de aprendizagem.** O conceito de **período crítico de aprendizagem está baseado na noção de que certos períodos, durante o crescimento e desenvolvimento, são ótimos para influenciar o comportamento e promover a aprendizagem.** Período crítico de aprendizagem é, portanto, aquele período em que as capacidades mínimas necessárias para aprender determinadas habilidades estão presentes no indivíduo. **Antes desse período, qualquer tentativa resulta em pouca aprendizagem, da mesma forma que, após esse período, fatores como idade, por exemplo, podem interferir no sentido de dificultar ou mesmo impedir a aprendizagem.** [...]

O período crítico não é determinado pela idade cronológica. Ele é

baseado no estado maturacional do sistema nervoso para uma determinada habilidade. Dessa forma, não existe um único período crítico ou idade cronológica para a aquisição de todas as habilidades.

A aquisição de uma habilidade não depende, portanto, da instrução ou da iniciação precoce, mas sim, da sua aprendizagem no momento oportuno. Em se tratando de habilidades específicas, este momento se inicia aos 10 a 12 anos de idade, quando a criança tem desenvolvido um grande repertório de atividades básicas.

Embora a Educação Física para crianças, nesta faixa etária, possa promover inúmeras situações de aprendizagem para a aquisição de uma variedade de habilidades específicas, comumente as habilidades desportivas são as únicas utilizadas como tarefa da aprendizagem. Na verdade. Quando se fala em habilidades específicas possam ser encontradas e requisitadas em todas as atividades do ser humano.

A Educação Física nas quatro últimas séries do Ensino de 1º Grau pode trabalhar com habilidades específicas desportivas. Todavia, é preciso analisar séria e profundamente quais são os benefícios educacionais da aprendizagem desportiva. O desporto é importante por proporcionar situações de movimento que possibilitem o desenvolvimento de cada criança dentro de habilidades específicas. Além do mais, **o desporto, é uma forma de patrimônio cultural da humanidade, e um dos grandes objetivos da Educação é a transmissão cultural. As nossas crianças têm o direito e a necessidade de conhecer e assimilar o patrimônio cultural, desenvolvido e acumulado pelas gerações anteriores.** (TANI GO, 2011, p. 89 – 90, grifos nossos).

Para orientar a aprendizagem de habilidades motoras de forma adequada, muitos fatores devem ser considerados, mas o essencial é a compreensão do processo da aprendizagem motora, pelo qual essas aprendizagens são aprendidas (TANI GO, 2011, p. 91, grifos nossos).

Para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem motora, vejamos o que acontece com o indivíduo que está para adquirir uma habilidade motora. Primeiro, o objetivo é estabelecido. O objetivo é normalmente a solução de um problema motor. Este problema motor surge normalmente do meio ambiente externo (Bernstein, 1967). Definido o objetivo, o indivíduo procura a melhor maneira para alcançá-lo. Para tanto, necessita processar informações do meio ambiente externo e do próprio corpo (proprioceptivas), selecionar um plano motor que atenda apropriadamente às demandas do momento de executar o movimento. Durante a execução, recebe informações, principalmente cinestésicas, sobre como o movimento está sendo executado e, após a execução, recebe informações, basicamente visuais, sobre o resultado do movimento, ou seja, o movimento executado alcançou ou não o objetivo desejado. Denomina-se essas informações de *feedback*.

[...]

No processo de ensino-aprendizagem de habilidades motoras é muito importante o *feedback* do professor com relação aos erros de performance dos alunos. Este *feedback* não existe apenas para informar que os alunos cometeram os erros de performance. Ele fornece importantes informações com relação às mudanças que os alunos necessitam introduzir no seu plano motor, para que, na próxima

tentativa, a diferença entre o desejado e o manifestado seja próxima de zero. **Uma das principais funções do professor é justamente auxiliar o *feedback***, visto que embora eles sejam capazes de perceber que o movimento não foi executado conforme o desejado, nem alcançado o objetivo, muitas vezes são incapazes de detectar a origem do erro e, por conseguinte, não sabem que mudanças introduzir nas próximas tentativas. Para o professor desempenhar adequadamente essa função, antes de mais nada, necessita ter a capacidade perceptiva de detectar erros na performances dos alunos, partindo da observação do comportamento deles. E este trabalho, por sua vez, exige, como pré-requisito, o conhecimento do mecanismo da performance humana e do processo de aprendizagem motora. Além do mais, **o *feedback* sobre erros cometidos pelos alunos fornece informações relevantes para uma revisão dos objetivos e métodos instrucionais adotados** (TANI GO, 2011, p. 93, grifos nossos).

Basicamente, temos dois tipos de *feedback*. O primeiro intrínseco ou inerente e se refere às informações recebidas pelo próprio executante, durante e após a execução do movimento. O outro é denominado *feedback* extrínseco ou aumentado e se refere às informações adicionais ou complementares recebidas de uma fonte externa. (TANI GO, 2011, p. 96).

Se a Educação Física pretende atender às reais necessidades e expectativas das crianças, ela necessita, antes de mais nada, compreender suas características em termos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, visto que a não observância destas características conduz frequentemente ao estabelecimento de objetivos, métodos e conteúdos de ensino inapropriados.

[...]

Acredita-se que o conhecimento desses processos, em termos de atributos e suas inter-relações, pode fornecer a fundamentação para uma atuação mais coerente da Educação Física em relação a natureza do ser humano. Isto pode ser verificado nas diversas implicações que podem ser levantadas, quando se parte para a identificação dos objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de ensino. **Um aspecto muito importante aqui abordado é que, se existe uma sequência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e aprendizagem motora, isto nada mais significa que as crianças necessitam ser orientadas com relação a estas características, desde que, só assim, as suas reais necessidades e suas expectativas sejam alcançadas?** (TANI GO, 2011, p. 135, grifos nossos).

Se existe uma sequência normal de desenvolvimento, isto quer dizer que as tarefas de aprendizagem a serem ensinadas devem sempre manter coerência com essa sequência, para que não se estabeleçam conteúdos nem muito além e nem muito aquém das capacidades reais das crianças. Por exemplo, se, aos 6 anos de idade, as crianças estão desenvolvendo habilidades básicas, isto significa que o conteúdo a ser ensinado deve se constituir de habilidades básicas para que, dentro dessa fase, elas tenham o melhor desenvolvimento possível. **A ausência da correspondência entre a tarefa a ser ensinada e o processo de desenvolvimento conduz, frequentemente, à**

	<p>subestimulação ou superestimulação, ambas prejudiciais ao desenvolvimento normal do ser humano. (TANI GO, 2011, p. 136, grifos nossos).</p> <p>É princípio básico da metodologia de ensino que todo método instrucional deve respeitar as características afetivo-emocionais, níveis de habilidades e estágios de desenvolvimento fisiológico dos alunos, para que possam promover atividades motoras condizentes, segundo metodologia de ensino adequada a estas características”. (TANI GO, 2011, p. 136).</p>
--	--

2. A PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA PROMOÇÃO DA SAÚDE

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

	<p>Sugerir uma diminuição do tempo dedicado ao ensino de habilidades e destrezas motoras envolvidas com a prática de esportes, e, adicionar conteúdos que possam desenvolver estratégias que oportunizem a promoção de hábitos de atividade verdadeiramente voltados a saúde (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 21, grifos nossos).</p> <p>Os programas de Educação Física Escolar relacionados a saúde teriam dois momentos distintos: a) propiciar aos escolares situações que os tornassem crianças e jovens mais ativos fisicamente e b) organizar uma sequência de experiências educacionais que conduzissem os escolares a optarem por um estilo de vida ativo quando adulto. (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 21).</p> <p>Desenvolver conteúdos numa disposição sequencial e ordenada apropriada para o nível de desenvolvimento da criança, de tal forma que, o que é ensinado no presente se relaciona com o que foi ensinado no passado e o que será ensinado no futuro. (GUEDES & GUEDES, 1993, p.21, grifos nossos).</p> <p>Necessidade do desenvolvimento de uma base de conhecimentos sobre a atividade física e saúde. Através dos programas de Educação Física relacionados com a promoção da saúde, os alunos além de dominarem habilidades de prática da atividade física, deverão terminar o período de escolarização com uma compreensão sobre os comportamentos da aptidão física e saúde, respostas do organismo ao treinamento físico e o papel da atividade física na saúde. (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 22, grifos nossos).</p> <p>Muitos Professores ignoram as experiências adquiridas anteriormente pelos alunos, provocando pouco interesse pelas aulas de Educação Física entre os jovens, e, muito menos, para uma vida adulta ativa fisicamente. (GUEDES & GUEDES, 1993, p.22, grifos nossos).</p> <p>O objetivo de programas de Educação Física Escolar relacionado com a saúde, deverá ser o de auxiliar o aluno na aquisição de habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias a tornar-se uma pessoa ativa fisicamente, procurando manter um bom nível de saúde ao longo de toda a vida. (GUEDES & GUEDES, 1993, p.22, grifos nossos).</p> <p>A nova função proposta ao Professor de Educação Física, seria a de promover entre as crianças e jovens uma maior compreensão do papel da atividade física e seus efeitos para a saúde, procurando fazer com que os alunos se tornem simplesmente durante e após o período de escolarização, ao invés de um possível atleta como equivocadamente vem fazendo. (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 22, grifos nossos).</p>
--	---

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Promoção da Saúde
AUTORES	Dartagnan Pinto Guedes e Joana Elisabete Ribeiro Pinto Guedes.

LIVRO; EDIÇÃO; ANO DE PUBLICAÇÃO	Sugestões De Conteúdo Programático para Programas de Educação Física Escolar Direcionados à Promoção da Saúde. APEF. V. 9. nº 16, 1993.
CONTEÚDO	<p>Produzir material que possa contribuir com os professores de educação física no sentido de reunir informações que venham auxiliar numa definição quanto ao conjunto de conteúdos programáticos que eventualmente poderá ser desenvolvido nos programas de ensino direcionados a promoção da saúde (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 3), (p. 4).</p> <p>Reunir informações quanto a proposição de um modelo simplificado voltado ao estabelecimento de objetivos e conteúdo programático. (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 13).</p>
CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Concepção de Formação	<p>a) fornecer oportunidades aos educandos de se tornarem ativos fisicamente; e b) ordenar seqüências de experiências educativas que lhes permitam adotar um estilo de vida ativo ao longo de toda a vida (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 4).</p> <p>Preparar os educandos para um estilo de vida permanentemente ativo em que as atividades motoras relacionadas com a saúde passam a fazer parte integrante do seu cotidiano ao longo de toda a vida (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 6).</p> <p>“(…) em direção a uma formação integral e consistente dos educandos” (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 6).</p> <p>“(…) a formação de cidadãos conscientes e portadores de uma capacidade crítica e reflexiva ajustados a uma sociedade moderna e democrática” (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 6, grifos nossos).</p> <p>“formação global dos educandos” (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 6).</p> <p>“(…) formação de cidadãos dotados de extraordinária pseudo competência social, cultural e política” (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 6).</p> <p>“formação que busca contemplar a promoção da saúde” (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 7).</p>
Concepção de Projeto Histórico	<p>Não explicita a concepção de projeto histórico. Defendendo um projeto de “uma sociedade moderna e democrática. (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 6).</p> <p>Com a preocupação de despertar a consciência para a necessidade de adequá-los ao momento histórico em que si vive. (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 6).</p> <p>A defesa da disciplina Educação Física enquanto colaboradora para a manutenção da ordem, o que significa dizer adequá-los ao momento histórico em que se vive.</p>
Concepção de Trabalho	Não explicita concepção de trabalho.
Objeto de Estudo e Ensino	“Aptidão física voltada à saúde.” (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 7)

<p>Concepção de Ensino-aprendizagem</p>	<p>Logo, um grande número de distúrbios orgânicos que ocorre na idade adulta poderia ser minimizado ou, até mesmo, evitado, se hábitos de vida saudáveis fossem assumidos desde as idades mais precoces. (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 4).</p> <p>Se, por um lado, atentarmos para a proporção de pessoas adultas portadoras de algum tipo de distúrbio degenerativo ou de sequelas provocadas por um estilo de vida menos saudável; e por outro, observamos o nível de informação nesse sentido com que os jovens encerram o período de escolarização, vamos perceber que a formação dos jovens direcionada à manutenção e preservação da saúde é ainda reconhecida como algo bem pouco relevante em nossa estrutura de ensino. Em vista disso, nos últimos anos tem aumentado consideravelmente o interesse quanto a contribuição que os currículos desenvolvidos nas escolas podem oferecer a uma formação mais consistente de nossos jovens em termos de promoção da saúde [...]. Nessa perspectiva, a escola de maneira geral e a disciplina de educação física de forma específica, teriam a incumbência de criar mecanismos alternativos que levassem os educandos a perceberem a importância de se adotar um estilo de vida saudável, fazendo com que os programas de atividade motora tornem-se um componente obrigatório no cotidiano das pessoas. Dessa forma, dois novos desafios seriam lançados aos programas de educação física escolar: a) fornecer oportunidades aos educandos de se tornarem ativos fisicamente; e b) ordenar sequências de experiências educativas que lhes permitam adotar um estilo de vida ativo ao longo de toda a vida. (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 4).</p> <p>A intenção desse artigo é produzir material que possa contribuir com os professores de educação física no sentido de reunir informações que venham auxiliar numa definição quanto ao conjunto de conteúdo programáticos que eventualmente poderá ser desenvolvidos nos programas de ensino direcionados à promoção da saúde. (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 4).</p> <p>Dessa maneira, os conceitos elaborados quanto ao que vem a ser saúde devem ser objetos de uma cuidadosa reflexão para que possa perceber e atuar de forma coerente no sentido de contribuir efetivamente na formação dos educandos. (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 4).</p> <p>A promoção da saúde deverá ser alcançada mediante a interação de ações que possam envolver o próprio homem através de suas atitudes frente as exigências ambientais representadas pelos hábitos alimentares, estado de estresse, agressões climáticas, opções de lazer, estímulos motores, etc. Dessa forma, parece evidente que o estado de ser saudável não é algo estático, pelo contrário, torna-se necessário adquiri-lo e reconstruí-lo de forma individualizada constantemente ao longo da vida, apontando para o fato de que a saúde é educável, e por sua vez deverá ser tratada não apenas com base em referenciais de natureza biológica e higienista, mas, sobretudo, num contexto didático-pedagógico (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 5, grifos nossos).</p> <p>Os programas de promoção da saúde representam, sem ignorar a significativa participação dos aspectos biológicos, um problema fundamentalmente de domínio didático-pedagógico e de maneira</p>
--	---

particular, em razão das características do objeto de estudo de cada área do conhecimento vinculada a estrutura escolar, a disciplina de educação física. (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 5).

Essas iniciativas no **meio escolar necessitam ser enquadradas numa visão pedagógica que possa auxiliar os educandos a incorporarem conhecimentos que os levem a adoção de um estilo de vida ativo e saudável em seu cotidiano.** (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 6, grifos nossos).

A visão global e unificadora da saúde é que norteia a tendência de promoção da saúde, procurando retirar os limites arbitrariamente impostos pelas concepções de ordem biológica da saúde, atribuindo-lhe um significado didático-pedagógico e, portanto, educativo. É exatamente nessa direção que os programas de educação física escolar poderão oferecer importantes contribuições no que se refere à aquisição de um estilo de vida saudável, onde as atividades motoras possam ser incorporadas no dia-a-dia dos educandos e futuramente quando pessoas adultas através da conscientização de seus benefícios à saúde. (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 6).

Procurar analisar e entender as especificidades que fundamentam os preceitos técnicos-científicos que norteiam os objetivos de uma disciplina não significa oferecer menor consideração a sua importância no contexto educacional. Tampouco significa rotular seus respectivos professores de assumirem uma postura *'tecnicista'* ou *'mecanicista'* menos interessante a formação de cidadãos conscientes, portadores de uma capacidade crítica e reflexiva ajustados a uma sociedade moderna e democrática. Pelo contrário, essa posição significa a tentativa de atribuir uma importância mais elevada às dimensões que constituem a formação dos educandos. Significa que a porção da educação que cabe a escola deva ser alcançada fundamentalmente com base nas particularidades das ações didática-pedagógicas de cada disciplina sem perder de vista o seu todo. **Significa tentar ajustar os delimitadores de cada disciplina com a preocupação de despertar a consciência para a necessidade de adequá-los ao momento histórico em que se vive.** Significa refletir sobre as ilusões e ingenuidades do *'pedagogismo'* defendido por algumas propostas educacionais, considerando que não se pode ter a pretensão de solucionar todos os problemas individuais, sociais e políticos na escola, e, muito menos, numa única disciplina, no caso a educação física. (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 6, grifos nossos).

Os programas de educação física escolar direcionados a promoção da saúde deverão desenvolver atividades de ensino no sentido de alcançarem objetivos educacionais propostos nas **quatro áreas de conhecimento.** Assim, **o atendimento do domínio motor propõe-se o desenvolvimento de atividades que possam levar os educandos a vivenciarem experiências quanto as componentes da aptidão física relacionada a saúde, além de práticas esportivas que contribuam para a maximização do desenvolvimento de destrezas e habilidades motoras.** Entretanto, convém chamar a atenção para o fato de que nos programas de educação física escolar não é momento adequado para procurar satisfazer aqueles jovens

geneticamente bem dotados, onde se deva ter a preocupação de obter altos desempenhos atléticos, mas, sobretudo, ocasião em que se deva enfatizar para todos indistintamente, a prática da atividade motora na busca de melhores condições de saúde.

Na tentativa de conduzir os educandos a uma formação que lhes permita optar pela adoção de um estilo de vida fisicamente ativo no presente ao longo de toda a vida, **sugere-se no atendimento do domínio cognitivo** sejam oferecidas informações que possam levá-los a identificar e caracterizar os componentes da aptidão física relacionados a saúde e às habilidades atléticas, além dos efeitos dos diferentes estímulos motores no organismo humano, procurando capacitá-los quanto a prescrição, orientação e avaliação de seus programas de atividade motora.

Considerado o nível de aderência à prática de atividades motoras é diretamente proporcional ao prazer que as pessoas demonstram nesse sentido, no que se refere **ao domínio afetivo**, aconselha-se oferecer oportunidades aos educandos de vivenciarem experiências que possam levá-los a apresentar atitudes positivas quanto a prática de atividades motoras voltadas à aptidão física relacionada à saúde. E, enquanto **domínio social**, aproveitando as características que predominam nas atividades de ensino desenvolvidas na disciplina de educação física, sugere-se a otimização de situações que possam levar os educandos a cultivarem o espírito de cooperação em atividades em grupo, respeito a normas e regras, assim como a capacidade de reconhecer e apreciar os esforços desempenhados por eles mesmos e pelos colegas. Dessa forma, na eventualidade dos objetivos propostos serem atingidos em toda sua plenitude, possivelmente se consiga conduzir os educandos a uma formação mais consistente em termos educacionais, possibilitando incorporar e levar para os anos além da escola um universo de informações e experiências que lhes permitam independência quanto ao desenvolvimento de seus próprios programas de atividade motora relacionada a saúde. (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 7, grifos nossos). A promoção da saúde é sobretudo uma categoria didática-pedagógica, portanto, assunto ligado a educação, e por sua vez, um componente essencial no contexto escolar. (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 7).

Quanto a **sugestão dos conteúdos programáticos** a serem desenvolvidas nos programas de educação física escolar direcionados a promoção da saúde, esse deverá ser disposto em diferentes unidades de ensino ao longo de todo um período de escolarização, procurando apresentar uma disposição sequencial e ordenada apropriada para o nível de desenvolvimento dos educandos, de tal forma que, o que é ensinado no presente de determinada série se relacione com que foi ensinado no passado de séries anteriores e o que será aprendido no futuro em séries subsequentes. Dessa forma, uma mesma unidade de ensino poderá ser abordada em várias séries simultaneamente, contudo o conteúdo programático a ser tratado deverá diferenciar. Além do que, algumas vezes, naquelas unidades de ensino onde o domínio de habilidades e destrezas motoras se fizerem necessários, podem ocorrer atividades que sejam compatíveis com experiências vivenciadas pelos educandos anteriormente e que exijam um maior grau de complexidade e aprofundamento a cada série. No entanto, é muito importante que todas as atividades desenvolvidas tenham um cunho educacional e não a prática pela a prática.

[...] **Nas primeiras séries do primeiro grau**, no chamado ciclo básico de alfabetização, **propõe-se a administração de atividades motoras bastante diversificadas que tenham venham a promover o desenvolvimento das habilidades e destrezas coordenativas, além do ritmo nas suas diferentes formas e, fundamentalmente, o gosto pela prática de atividades voltadas ao desempenho motor.** Nesse período, os comportamentos pertencentes a aptidão física relacionada a saúde devem ficar num plano secundário, porém não totalmente esquecidos, procurando **envolver os educandos de formas mais efetivas em atividades variadas que lhe proporcionem a maior quantidade possível de experiências motoras**, tendo como meta principal o início de um processo de promoção da auto-estima e atitudes positivas em relação a prática da atividade motora. **Em razão de crianças apenas estarem iniciando seu processo de alfabetização, as informações de cunho teórico quanto a promoção da saúde devem ser evitadas, visto que deverão ter pouca repercussão em termos de uma formação mais consciente nesse sentido.**

Na sequência, **nas 3ª e 4ª séries do primeiro grau**, é quando se deve dar início a introdução do conjunto de conteúdos voltados aos componentes da aptidão física relacionados à saúde. No entanto, **talvez nesse momento ainda seja precipitada programar sessões específicas para o desenvolvimento de conceitos teóricos.** Porém, **aconselha-se** que naquelas sessões em que deverão ser tratados conteúdos direcionados aos componentes da aptidão física relacionadas à saúde, **as atividades práticas sejam precedidas por uma curta explanação teórica sobre o assunto a ser abordado. A intensão com esse procedimento é combinar desde os primeiros anos de escolarização os conceitos teóricos voltados a promoção da saúde com as atividades práticas**, procurando dessa forma encorajar os educandos a desenvolverem as atividades de ensino de tal forma que percebam a necessidade de incluir em seu cotidiano atividades motoras adicionais para serem completadas além das sessões programadas de educação física escolar. Nessas séries deve-se dar início também a atividade de iniciação esportiva na tentativa de promover sobretudo a compreensão de regras e normas de convivência social, além do domínio de pré-requisitos motores que possam futuramente facilitar a execução de gestos esportivos de maior complexidade. Por outro lado, considerando que os educando que frequentam esse período de escolarização ainda se encontram numa fase bastante propícia ao aumento do *'background'* motor [...], as atividades que visam o desenvolvimento das habilidades e destrezas coordenativas e do ritmo devem continuar a ser contempladas nos programas de ensino, contudo procurando atentar para um momento progressivo no nível de solicitação motora e no grau de dificuldade na realização dos movimentos.

Para permitir que os programas de educação física escolar direcionados à promoção da saúde tenham algum sucesso em termos educacionais, é preciso que os conteúdos programáticos deixem a superficialidade das atividades práticas e se aprofundem numa base de conhecimento que possa oferecer aos educandos o acesso a informações dando oportunidade ao domínio de conceitos e referenciais teóricos que venham subsidiar as tomadas de decisões levando-os realmente a adotar um hábito de vida ativo fisicamente não apenas durante a infância e adolescência, mas, fundamentalmente, ao longo de toda a

	<p>vida. Nessa perspectiva, tendo em vista que nesse período de escolarização os educandos já apresentam alguma autonomia com relação a escrita e a leitura é a partir da 5ª série que o conjunto de conteúdos teóricos deve ser efetivamente desenvolvido. Por conseguinte, informações precisas e seguras quanto as respostas e adaptações fisiológicas do organismo ao esforço físico, os efeitos e significados para a saúde dos diferentes programas de atividades motoras, o estabelecimento e o cultivo de hábitos saudáveis e a criação de potenciais alternativos para o envolvimento em uma vida ativa fisicamente são itens importantes que devem ser incorporados no conjunto de conteúdos previsto nos programas. Paralelamente esse tipo de conteúdo, sugere-se a criação de mecanismos no sentido de oferecer situações práticas que possam facilitar a compreensão e a transferência dos conceitos, princípios e referenciais desenvolvidos em sala de aula para o cotidiano. Portanto, sessões que levem os educandos a vivenciarem experiências motoras voltadas a aptidão física relacionada à saúde, alicerçadas em pressupostos abordados em termos teóricos, devem ser uma preocupação constante dos professores de educação física no desenvolvimento dos programas direcionados à promoção da saúde. (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 8-12, grifos nossos).</p> <p>Porém com uma ênfase menos acentuada, é necessário também adicionar atividades que procuram contemplar o desenvolvimento de habilidades motoras voltadas a prática de esportes, considerando sua importância na própria formação dos educandos enquanto atividades de competição e recreação. Nesse sentido, a estruturação das atividades esportivas que procurará atender aos conteúdos programáticos propostos nessa fase deverá ser vista dentro de uma progressão gradual e compatível com o nível de prática apresentados pelos educandos. (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 12, grifos nossos).</p> <p>Com relação as sugestões do conteúdo programático para o segundo grau, é a partir dessa fase do programa que os referenciais teóricos deverão receber uma importância ainda mais acentuada mediante um maior aprofundamento em termos conceituais procurando associar as informações pertinentes a atividade motora e a saúde aos conteúdos desenvolvidos em outras disciplinas como biologia, química, física, etc; além, obviamente da própria prática da atividade motora. Apesar da semelhança do conteúdo programático proposto par as três séries em razão da flexibilização existente em termos curriculares nesse período de escolarização, deve haver a preocupação de não ocorrerem superposições de informações ou experiências, como ocorrem atualmente com os programas de educação física convencionais. (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 12).</p>
--	--

3. A PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA CONSTRUTIVISTA

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Construtivista
AUTORES	João Batista Freire

LIVRO; EDIÇÃO; ANO DE PUBLICAÇÃO	Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2009. (Pensamento e ação no magistério).
CONTEÚDO	Proposição pedagógica para o ensino da Educação Física, que leva em consideração a cultura infantil: o jogo e o brinquedo, como ponto de partida de um programa escolar que tenha por objetivo a educação do corpo inteiro, com ênfase no desenvolvimento motor (habilidades motoras).
CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Concepção de Formação	<p>A ação corporal das crianças enquanto mediadora de uma aprendizagem significativa (FREIRE, 2009, p. 20).</p> <p>Baseado nos estudos de Emilia Ferreira “(...) a alfabetização se aprende desde sempre, independentemente do professor”. (FREIRE, 2009, p. 27, grifos nossos).</p> <p>As habilidades motoras precisam ser desenvolvidas, sem dúvida, mas deve estar claro quais serão as conseqüências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo. Sem se tornar uma disciplina auxiliar de outras, a atividade da Educação Física precisa garantir que, de fato, as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares possam se estruturar adequadamente. (FREIRE, 2009, p. 24, grifos nossos).</p> <p>É preciso entender que as habilidades motoras, desenvolvidas no contexto de jogo, de brinquedo, no universo da cultura infantil, de acordo com o conhecimento que a criança já possui, poderão se desenvolver sem a monotonia dos exercícios prescritos por alguns autores. (FREIRE, 2009, p.24, grifos nossos).</p> <p>O quanto é difícil adaptar-se as bruscas mudanças provocadas pelo nascimento. (...) e não a outra possibilidade que não adaptar-se ao mundo extra-uterino, com todos os problemas que isso acarreta. (FREIRE, 2009, p. 25, grifos nossos).</p> <p>O homem não adapta-se a natureza, ele transforma a natureza de acordo com as suas necessidades e as possibilidades existentes.</p> <p>Entende o desenvolvimento infantil (homem) a partir quatro períodos: período sensório-motor, dividido em três estágios: ‘o dos reflexos, o da organização das percepções e habilidades e o da inteligência propriamente dita’, período vai do 0 aos 2 anos; Período pré-operatório, intuitivo ou simbólico, que surge a partir do desenvolvimento da linguagem, período de preparação das operações lógico-matemáticas, se estenderia mais ou menos até os seis sete anos; Período operatório-concreto – marcado pelo início da cooperação e do raciocínio lógico, em termos de idade vai dos 6, 7 anos, mais ou menos, até 10, 12 anos aproximadamente; Período operatório-concreto ou hipotético-dedutivo – o sujeito rompe com as barreiras da realidade concreta, da prática atual e se interessa por problemas hipotéticos. (FREIRE, 2009, p. 33 – 35, grifos nossos).</p> <p>Desenvolver a motricidade não é apenas apresentar rendimento em determinadas modalidades. (...) significa adquirir melhores recursos para se relacionar com o mundo do objeto e das pessoas. (FREIRE,</p>

	<p>2009, p. 56).</p> <p>O objetivo educacional deveria ser o de criar atividades que facilitem à criança tomar consciência de seu corpo e de suas ações. (FREIRE, 2009, p. 75)</p> <p>A educação para o desenvolvimento de habilidades motoras. (FREIRE, 2009, p. 84)</p> <p>A Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento: é educação de corpo inteiro, entendendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço. Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores, apenas. Significa também educá-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamentos, fazer e não-fazer. (FREIRE, 2009, p. 84).</p> <p>Ser humano é mais que movimentar-se, repito; é estabelecer relações com o mundo de tal maneira que se passe do instintivo ao cultural, da necessidade à liberdade, do fazer ao compreender, do sensível a consciência. (FREIRE, 2009, p. 147).</p>
Concepção de Projeto Histórico	<p>Não explícita o projeto histórico de sociedade.</p> <p>Educação Física, transformadora, comprometida com uma sociedade mais humana, democrática, digna. (FREIRE, 2009, p. 219, grifos nossos).</p>
Concepção de Trabalho	<p>Trabalho, atividade que leva em conta o meio ambiente, com os objetivos sociais. No trabalho, as necessidades de adaptação estão sempre presentes, havendo um grande esforço por parte do sujeito, de acomodação aos objetos, isto é, de se ajustar as características dos elementos com os quais ele se relaciona. (FREIRE, 2009, p. 119).</p>
Objeto de Estudo e Ensino	<p>A Educação Física, enquanto disciplina do currículo, “deveria ser especialista em atividades lúdicas e em cultura infantil.” (FREIRE, 2009, p.13, p. 67)</p> <p>As habilidades motoras, desenvolvidas no contexto de jogo, de brinquedo, no universo da cultura infantil. (...) jogos, como amarelinha, pegador, cantigas de roda, têm exercido, ao longo da história, importante papel no desenvolvimento das crianças. Lamentável é o fato de que não tenham sido incorporadas ao conteúdo pedagógico das aulas de Educação Física (FREIRE, 2009, p. 24, grifos nossos).</p> <p>O que importa para um professor é saber usar definitivamente esse recurso pedagógico que é o jogo ou o brinquedo. (FREIRE, 2009, p. 51, grifos nossos)</p>
Concepção de Ensino-aprendizagem	<p>Existe um rico e vasto mundo de cultura infantil repleto de movimentos, de jogos, de fantasia, quase sempre ignorado pelas instituições de ensino. Pelo menos até o 5º ano, a escola conta com alunos cuja maior especialidade é brincar. É uma pena que esse enorme conhecimento não seja aproveitado como conteúdo escolar. Nem a Educação Física, enquanto disciplina do currículo, que deveria ser especialista em atividades lúdicas e em cultura infantil, leva em conta isso. (FREIRE, 2009, p. 10).</p>

Tem muita escolinha que não leva muito em consideração a importância do brincar e da atividade física para a criança. Algumas, inclusive, se dizem piagetianas. Daquilo com que Piaget pode contribuir para o **ensino**, retiram apenas aspectos relativos à alfabetização, o que geralmente é feito via Emilia Ferreiro, porém dos demais aspectos do desenvolvimento como o social e o motor, Piaget passa longe. Emilia Ferreiro possivelmente concordaria em que nada vale esse enorme esforço para alfabetizar **se a aprendizagem não for significativa**. E o significado, nessa primeira fase da vida, depende, mais que em qualquer outra, da ação corporal. Entre os sinais gráficos de uma língua escrita e o mundo concreto, existe **um mediador**, às vezes esquecidos, que é ação corporal. Uma criança bloqueada no seu espaço de ação, muitas vezes, graças as ansiedades dos pais e professores por alfabetizá-la, acaba aprendendo a escrita e a leitura que lhe impõem, mas com serias dificuldades em estabelecer, entre essa aprendizagem e o mundo, um elo. (FREIRE, 2009, p. 18, grifos nossos).

Hoje, até que algumas escolas de primeira infância estão contendo seu ímpeto de alfabetizar precocemente, pois, pelo menos, aprenderam com Emilia Ferreiro, entre outros, **que a alfabetização se aprende independentemente de professor. Ou seja, nesse processo o professor teria um papel importante, mas não exclusivo**. (FREIRE, 2009, p.18, grifos nossos).

Resumindo, uma criança não vai à escola de educação infantil apenas para se alfabetizar. Se fosse o papel da educação infantil, de duas uma: ou ela se condenaria a ser eternamente pobre como instituição de ensino ou, fazendo apenas isso, o resto das coisas que a criança precisa aprender ficaria, bem ou mal, por conta da sociedade. Cada vez mais a criança aprende menos na escola e mais pelos meios de comunicação que, sem dúvida, que sem dúvida exercem mais influência que o sistema de ensino. **A escola precisa perder a ilusão de que ela é a única que está ensinando o que é necessário para viver em sociedade**. (FREIRE, 2009, p.18).

Em relação ao seu papel pedagógico, a Educação Física deve atuar como qualquer outra disciplina da escola, e não desintegrada dela. As habilidades motoras precisam ser desenvolvidas, sem dúvida, mas deve estar claro quais serão as consequências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo. Sem se tornar uma disciplina auxiliar de outras, a atividade da **Educação Física precisa garantir que, de fato, as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares e fora da escola possam se estruturar adequadamente**.

Além desses aspectos levantados rapidamente e que detalharemos mais adiante, **é preciso entender que as habilidades motoras, desenvolvidas num contexto de jogo, de brincar, no universo da cultura infantil, de acordo com o conhecimento que a criança já possui, poderão se desenvolver sem a monotonia dos exercícios prescritos por alguns autores**. Talvez não se tenha atentado para o fato de que jogos, como amarelinha, pegador, cantigas de roda, têm exercido, ao longo da história, importante papel no desenvolvimento

das crianças. Lamentável é o fato de que não tenham sido incorporados ao conteúdo pedagógico das aulas de Educação Física. (FREIRE, 2009, p. 21, grifos nossos).

Períodos de desenvolvimento infantil

Assim sendo, meus trabalhos, tanto com crianças como com alunos universitários ou desportistas, seguem um alinhamento teórico muito mais influenciado por Piaget, Wallon ou Vygotski, que consideram a atividade motora como um meio de adaptação, de transformação, de relacionamento com o mundo (FREIRE, 2009, p. 29).

O primeiro período de vida da criança, que vai do nascimento até o surgimento da linguagem, é chamado por Piaget, do ponto de vista da inteligência, de **sensório-motor**. Neles podem ser distinguidos três estágios: ‘o dos reflexos, o da organização das percepções e hábitos e o da inteligência propriamente dita’ (JEAN PIAGET, s.d (b), p. 16). Cronologicamente, esse período é superado pelo próximo, entre um e dois anos de idade aproximadamente. Essa primeira fase é a chamada de latência.

A partir do surgimento da linguagem, inicia-se um novo período, que se incorpora o anterior e acrescenta às atividades da criança os símbolos, a representação mental. É a chamada primeira infância, ou período pré-operatório, intuitivo ou simbólico. A questão daí para a frente não será somente o fazer, mas também o compreender. É quando surge, segundo Le Bouch, a função de interiorização, que permite a criança conscientizar-se de aspectos de seu corpo e exprimi-los verbalmente através da função simbólica. A linguagem revela, por exemplo, que a criança coordena ações interiores, pensa, raciocina. Porém, esse raciocínio ainda enfrenta as mesmas dificuldades para se desenvolver que enfrentam os esquemas de ação do período sensório-motor, como o engatinhar, o andar etc., daí Piaget ter adido a esse período o nome de pré-operatório, isto é, o período de preparação das operações lógico-matemáticas. Em termos cronológicos, tal período se estenderia até seis ou sete anos, mais ou menos.

Finalmente, após diversos anos aprendendo a se movimentar, a pensar, a sentir e a se relacionar, a criança se vê em condições de estabelecer com o mundo uma relação de igualdade. Ou seja, passará de um estado em que se coloca como o centro de todas as coisas para um estado onde não é mais o centro, e sim um organismo relacionado com outros.

Piaget denominou esse período de **operatório-concreto**, marcado pelo início da cooperação e do raciocínio lógico. [...] **Coincide com a experiência de uma criança do 2º ao 5º ano, e é o último que diz respeito ao tema desse livro.** Em termos de idade, diríamos que ele vai dos 6, 7 anos, mais ou menos, até os 10, 12 anos aproximadamente.

O último período de desenvolvimento da inteligência descrito por Piaget começa na adolescência e introduz o indivíduo no mundo dos sistemas e teorias. ‘Comparando a uma criança, o adolescente é um indivíduo que constrói sistemas e teorias’. Nesse período, denominado por Piaget **operatório-formal** ou **hipotético-dedutivo**, o sujeito rompe as barreiras da realidade concreta, da prática atual, e sim interessa por problemas hipotéticos ‘[...] sem relação com a realidade vivida no dia a dia, ou por aqueles que antecipam, com uma ingenuidade desconcertante, as situações futuras do mundo, muitas vezes quiméricas’ (PIAGET, s.d (b), p. 63)’. (FREIRE, 2009, p. 30-31, grifos

nossos).

O que importa para um professor é compreender o significado e a importância do brinquedo simbólico, pois é isso que lhe dará independência para criar. A tarefa do professor não repetir o que lê num livro, pois qualquer um é capaz de fazê-lo, mas compreender aquilo que faz. **Compreender a atividade infantil capacita o professor a intervir para facilitar o desenvolvimento da criança.** (FREIRE, 2009, p. 39, grifos nossos).

O que importa para um professor é saber usar definitivamente esse extraordinário **recurso pedagógico** que é o jogo ou o brinquedo. Para isso ele necessita de um **projeto, de um objetivo, saber o que fazer e por quê.** O contexto é o circo, mas, dentro dele, **o objetivo pode ser o da motricidade fina, da força das pernas, da noção de classificação, das coordenações espaciais e temporais, da habilidade para saltar, girar ou arremessar e assim por diante.** (FREIRE, 2009, p. 46, grifos nossos).

As lamentações quanto a falta de materiais para se trabalhar em Educação Física são eternamente as mesmas. [...] Talvez eu esteja exagerando um pouco, mas o fato é **que a falta de criatividade é um dos graves empecilhos para uma educação Física de melhor qualidade.** [...]

O que falta nas escolas, na maioria das vezes, não é o material, é criatividade. Ou melhor, o material mais importante. Essa tal de criatividade nunca é ensinada nas escolas de formação profissional. [...] É necessário dar mais atenção ao brinquedo, à atividade lúdica, a cultura infantil, como material de trabalho do professor, nas escolas de formação. (FREIRE, 2009, p. 60, grifos nossos).

Na primeira infância, mas que em qualquer período subsequente, o brinquedo ou o jogo serão fundamentais para a vida das pessoas. Na escola, nessa fase, na linha do que afirmou Jean Chateau há tanto tempo, deve predominar o jogo educativo, isto é, o jogo como recurso pedagógico, vinculado a um projeto pedagógico. (FREIRE, 2009, 67).

Porém, o jogo dentro da escola, orientado pela professora, não deve ser o mesmo de fora da escola, entre os parceiros da mesma idade sem orientação de adultos. **O jogo realizado como conteúdo da escola deve ser aquele que se inclui num projeto, que tem objetivos educacionais, como qualquer outra atividade.** Dentro do brinquedo, orientando-o, a professora deve saber aonde chegar, **o que deve desenvolver.** Pode estar pensando em **habilidades motoras**, como as corridas, os saltos, os giros, ou em **habilidade perceptivas**, como as noções de tempo e espaço, a manipulação fina de objetos. Em outros momentos **pode colocar ênfase na formação de noções lógicas**, como seriação, conservação e classificação. Em outros, ainda, **o objetivo poderia ser o trabalho em grupos**, como forma de desenvolver a cooperação. Mas, principalmente, **o objetivo educacional deveria ser o de criar atividades que facilitem à criança tomar consciência de seu corpo e de suas ações.**

[...] A escola não seria só jogo mas, na primeira infância, o contexto de desenvolvimento das atividades poderia ser o do jogo. (FREIRE, 2009, p. 67- 68).

O **movimento corporal** pode e deve ser considerado um recurso pedagógico valioso no ensino fundamental, particularmente nos quatro primeiros anos. (FREIRE, 2009, p. 72).

No meu entender, a Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento: **é educação de corpo inteiro**, entendendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço. Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores, apenas. Significa também educá-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamentos, fazer e não fazer. (FREIRE, 2009, p. 77).

Uma proposta pedagógica não pode estar nem aquém nem além do nível de desenvolvimento da criança. Uma boa proposta, que facilitasse esse desenvolvimento, é aquela em que a criança vacila diante das dificuldades, mas se sente motivada, com seus recursos atuais, a superá-las, garantindo as estruturas de conhecimento. (FREIRE, 2009, p. 104).

Num contexto de educação escolar, o jogo proposto como forma de ensinar conteúdos as crianças aproxima-se muito do trabalho. Não se trata de um jogo qualquer, mas sim de um jogo transformado em instrumentos pedagógico, em meio de ensino. (FREIRE, 2009, p. 109).

Nossa posição em relação à preferência (mas não exclusividade) por atividade contextualizadas significativas, isto é, não dissociada da cultura própria da criança. Se for possível **promover o desenvolvimento de uma habilidade motora**, como girar, por exemplo, **dentro de um contexto de brinquedo**, por que fazê-lo isoladamente? Não vemos razões para 'treinar' fora do jogo aquilo que pode ser realizado significativamente dentro dele.

Um dos objetivos principais do sistema de ensino, não só na escola, **é promover o desenvolvimento cognitivo da criança que não é alguma coisa que acontece espontaneamente, mas sim, através de construções trabalhosas, sempre na dependência das interações que ela estabelece com o meio ambiente.** Sendo assim, **não faz sentido escolher-se aleatoriamente qualquer atividade para, na hora da Educação Física, divertir a criança.** O aspecto diversão é obrigatório numa aula de Educação Física, mas **as atividades devem ser escolhidas entre outros motivos, porque o professor é capaz de compreender seus efeitos sobre o desenvolvimento.** Se puder fazer isso, ele será capaz de variá-la de modo a sempre acrescentar ao aprendido algo que ainda não o foi. (FREIRE, 2009, p. 123, grifos nossos).

Há uma regra prática, básica para avaliar tanto a proposta do professor com a realização do aluno: **se a atividade sugerida mostrar-se, para a maioria do grupo, muito fácil, não é boa, pois está aquém do desenvolvimento da criança, não havendo o que aprender, nem promoção do desenvolvimento. Se a atividade for para esse mesmo grupo, muito difícil, de forma que, mesmo tentando algumas vezes, a maioria não consegue realizá-la, também não é boa, pois está além das possibilidades do grupo. Nesse caso, o nível de**

	<p>desenvolvimento atual não é suficiente para dar conta dos problemas próprios daquela ação. Num terceiro caso, se uma vez proposta a atividade, esta mostrar-se para a maioria das crianças viável, apesar de apresentar algumas dificuldades iniciais, então, sem dúvida, é adequada para o grupo. O fato de conter dificuldades, de modo que haja, desde o início, fracassos e êxitos parciais, significa que há elementos na atividade um pouco além do desenvolvimento atual. Tais elementos constituem fatores de desequilíbrios momentâneos, que terão, como decorrência, reequilíbrios para patamares superiores de conhecimento e desenvolvimento. Ou seja, o aluno é ‘puxado’ para a zona de desenvolvimento proximal, conforme a descrição de Vygotsky. (FREIRE, 2009, p. 182, grifos nossos).</p>
--	--

4. A PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

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

	de experiências subjetivas com atividades de movimento. (KUNZ, 2004a, p. 193-194).
Concepção de Projeto Histórico	<p>Não explicita o projeto histórico que defende.</p> <p>A estrutura social tem caráter decisivo sobre o destino do ser humano (...) E mudanças concretas realmente só podem acontecer concomitantemente com o conjunto de mudanças na estrutura sócio-político-econômica. (KUNZ, 2004a, p. 94).</p> <p>“mudanças na estrutura sócio-política como um todo” (KUNZ, 2004a, p. 159).</p> <p>“transformações políticas e econômicas.” (KUNZ, 2004a, p. 159).</p> <p>Necessita se identificar com um projeto social determinado (...). (...) um mesmo projeto social, em conjunto com a organização da classe trabalhadora e, enfim, em conjunto com os próprios partidos políticos realmente comprometidos com a classe trabalhadora e oprimida da sociedade. (KUNZ, 2004a, p. 160)</p>
Concepção de Trabalho	
Objeto de Estudo e Ensino	<p>A cultura do movimento humano significa inicialmente uma conceituação global de objetivações culturais, em que o movimento humano se torna o elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas tradicionalmente em determinadas comunidades ou sociedades. Em todas as Culturas podem ser encontradas as mais diferentes expressões de danças, jogos, competições ou teatros movimentados. (KUNZ, 2004a, p. 38).</p> <p>“Mundo vivido das crianças” (KUNZ, 2004a, p. 85).</p> <p>“O mundo de movimento da criança” (KUNZ, 2004a, p. 85).</p> <p>Conceito de mundo vivido, “como o contexto social, onde as condições objetivas tornam-se subjetivamente significativas.” (KUNZ, 2004a, p. 86).</p> <p>“(...) os movimentos e jogos da cultura tradicional (...)” (KUNZ, 2004a, p. 102).</p> <p>O movimento humano no centro do processo de ensino-aprendizagem, e não o esporte. (KUNZ, 2004a, p.105, grifos nossos).</p> <p>Concepção ampliada de Movimento Humano: Fenômeno Antropológico, Sócio-Cultural e Histórico. “O Movimento Humano consiste de experiências significativas e individuais, onde pelo seu Semovimentar o Indivíduo realiza sempre um contato e um confronto com o Mundo material e social, bem como com o mesmo.” (KUNZ, 2004a, p. 165).</p> <p>Sentidos/significados do Movimento: a) Sentido Comparativo; b) Sentido Explorativo; c) Sentido Produtivo; d) Sentido Comunicativo; e) Sentido Expressivo. (KUNZ, 2004a, p. 166).</p> <p>É por este motivo que tento privilegiar o Movimento Humano no ensino da Educação Física e não os esportes normatizados. (KUNZ,</p>

	<p>2004a, p. 185).</p> <p>O movimento dos esportes normatizados compõe apenas uma parte deste Mundo do Movimento Humano. (KUNZ, 2004a, p. 185).</p>
<p>Concepção de Ensino-aprendizagem</p>	<p>A Educação Física ao não incluírem em seus conteúdos os movimentos e jogos da cultura tradicional, perder uma chance valiosa de atingir objetivos pedagógicos relevantes no sentido de auxiliar os alunos na reconstrução crítica do seu mundo vivido e respectivo mundo do movimento fora da escola. A transmissão crítica da cultura tradicional como conteúdo de ensino, só pode permitir uma melhor leitura e entendimento da realidade social pelo aluno. Não quer dizer, porém, que essas atividades não Educação Física seriam importantes somente para as classes menos favorecidas. (KUNZ, 2004a, p. 102).</p> <p>Em geral, as deficiências da Educação Física podem resumir-se em três diferentes aspectos, descritos a seguir.</p> <p>1) Uma orientação pedagógico-educacional, fundada numa concepção crítico-progressista, não se faz presente. [...]</p> <p>2) O mundo vivido e respectivo mundo do movimento praticamente não são levados em consideração. [...]</p> <p>3) A transmissão de um limitado repertório de movimentos e jogos ocorre através de um processo de ensino-aprendizagem sem qualquer planejamento prévio. [...]</p> <p>Perspectivas de mudanças realmente desejáveis deveriam começar pela superação das deficiências acima citadas. Para tanto é necessário que o professor de Educação Física reflita mais sobre suas atividades de ensino. Mudanças e inovações fundamentadas só poderão ser desenvolvidas quando estas perspectivas poderão ser teoricamente legitimadas. Isto requer que a disciplina possa ser interpretada realmente como um componente curricular do sistema de ensino, com tarefas pedagógico-educacionais relevantes a cumprir. Deverá ser vinculada às demais funções pedagógico-educacionais da escola, portanto. É uma prática interdisciplinar devem ser desenvolvidos pela Educação Física deverão ter um papel decisivo na síntese da totalidade de conhecimentos desenvolvidos na escola, e que só um trabalho interdisciplinar e não no sentido compartimentado pode produzir.</p> <p>Nesta função, há a necessidade de se entender inicialmente o aluno como sujeito de sua própria ação, e colocar o movimento humano no centro do processo de ensino-aprendizagem, e não o esporte.</p> <p>As mudanças deverão atingir assim, de forma decisiva, tanto o conteúdo, os objetivos, como a metodologia de ensino. Antes de se anunciar, no entanto, perspectivas concretas de mudança neste sentido, há a necessidade de uma bem elaborada fundamentação teórica capaz de legitimar essas mudanças. De forma que a direção da minha opção, no sentido da construção de perspectivas concretas de mudanças para a Educação Física, já pode ser reconhecida pelas análises até aqui apresentadas. (KUNZ, 2004a, p. 105-106, grifos nossos).</p> <p>A concretização de uma prática da Educação Física com o objetivo de superar o ensino tradicional da mesma, apoiando nos pressupostos dos atuais críticos exige ainda um estudo mais aprofundado – e relacionado com a realidade prática – de dois temas básicos: <i>uma concepção para o Movimento Humano</i>, inicialmente, como um problema teórico com base nas Ciências Humanas e Sociais e <i>melhores critérios de</i></p>

orientação científica para a fundamentação teórica e pedagógica na formulação de propostas práticas. (KUNZ, 2004a, p. 132-133).

Um processo de ensino que deve conduzir à libertação tem como tarefa inicial procurar interpretar e mudar esta relação. [...] – deve **possibilitar a emancipação humana pelo processo de ação comunicativa**. E isto só é possível na concepção Freiriana através de um processo de ensino ‘dialógico, crítico e problematizador’, capaz de conduzir as relações a um elevado grau de responsabilidade política, social e reflexiva. [...]

[...] Há implicações políticas, de forma consciente ou inconsciente, em toda ação educacional a dimensão política contida em toda ação educacional é resultado de uma consequência lógica expressa pela imagem de Homem e Mundo que fundamenta toda teoria educacional. [...]

Mas, a **Educação não é apenas uma qualificação de indivíduos, no sentido individual. Esta qualificação de Sujeitos capazes de atuarem através de uma ‘ação comunicativa’ competente deve visar, também, à Emancipação da Sociedade**. (KUNZ, 2004a, p. 136, grifos nossos).

Essa forma irrefletida do ensino do Movimento Humano através dos esportes, ou seja, esse domínio da concepção esportiva do Movimento Humano, na sua Concepção mais ampla de fenômeno Antropológico, Sócio-cultural e Histórico. O Movimento Humano consiste de experiências significativas e individuais onde pelo seu se movimentar o Indivíduo realiza sempre um contato e um confronto com o Mundo material e social, bem como, e com si mesmo. (KUNZ, 2004a, p.165).

O se-movimentar entendido como Homem e Mundo, envolve o Sujeito deste acontecimento, sempre na sua Intencionalidade e é através desta intencionalidade que se constitui o Sentido/significado do Se-movimentar. Sentido/significado e Intencionalidade tem assim uma relação muito estreita na concepção dialógica do Movimento. (KUNZ, 2004a, p. 174).

3.5 – Aprendizagem do Se-movimentar-dialógico pelo ensino dialógico-problematizador

Existe uma estreita relação entre a concepção dialógica se-movimentar acima exposto, e a **concepção dialógica do processo de ensino-aprendizagem de P Freire**. Os pontos básicos destas relações podem ser resumidos na forma relatada a seguir.

- A aprendizagem do Se-movimentar não se orienta no ensino de destrezas técnicas e fechadas, padronizadas do movimento humano, mas abre perspectivas para um redimensionamento e uma apreensão abrangente de campos de atuação pelo ‘movimento dialógico’. O que deverá ser percebido da construção/elaboração deste campo de atuação pelos participantes do processo é o sentido/significado deste Se-movimentar.

- Para FREIRE, a aprendizagem **não deve ser uma transmissão de informações** de técnicas, mas deve ser um processo dinâmico, vivo que se realiza pelo Diálogo com todos os participantes do processo e relacionados sempre a Situações locais e às vivências, experiências

	<p>existenciais dos educandos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - GORDJIN, na sua teoria do Se-movimentar, diferencia três etapas da aprendizagem significativa pelos Se-movimentar, como podemos verificar abaixo. - A primeira etapa configura-se pela realização espontânea e não problematizada de movimentos já conhecidos, que pertencem aos domínios do cotidiano. [...] - A segunda etapa caracteriza-se por uma relação problematizadora do objeto do conhecimento. [...] - A terceira etapa da aprendizagem relaciona-se com os atributos do criar e inventar. [...] <p>Estas três etapas de aprendizagem servem apenas para mostrar que existem diferentes categorias em aprender a ‘ler, compreender e mudar a realidade’. Elas ainda são muito formais, porque trazem nenhuma referência específica em relação aos conteúdos desenvolvidas em cada etapa. Os conteúdos devem ser estabelecidos pelo processo dialógico, devem conduzir os alunos a descobrirem, pelo se-movimentar, ‘um mundo de significados motores’ e não podem ser pré-determinados. Portanto, aquelas etapas que indicam semelhanças entre a concepção dialógica do processo de ensino-aprendizagem de FREIRE e a Concepção do ‘Se-movimentar’ como diálogo entre Homem e Mundo de Tamboer e GORDJIN, devem levar ao ensino pela ‘problematização apresentado a seguir, dentro do desenvolvimento das ‘Perspectivas de mudanças na Educação Física’. (KUNZ, 2004a, p. 180 – 181, grifos nossos).</p> <p>Mudar a concepção da relação Ensino-aprendizagem significa, também, que os alunos sejam capacitados para atuarem, agirem de forma independente, isto é, que eles possam, nas aulas, reconhecer por si suas possibilidades de atuar; que eles mesmos possam, por exemplo, de acordo com suas condições, estabelecer e definir de forma responsável as situações e o desenrolar de movimentos no esporte, ou no jogo, bem como participar das decisões de estruturação e organização das aulas. Para adquirirem uma competência social e um agir independente através do processo de ensino, os alunos deverão adquirir também determinado Saber, determinados conhecimentos que, sem dúvida, não podem ser alcançados somente pelo fazer prático. Tentei formular isso anteriormente, quando afirmei que a Realidade do fazer pedagógico só se concretiza pelo processo de ‘Ação-Reflexão’, que compreende o ensino como uma ‘Ação Comunicativa’. E isto por sua vez só é realizável numa concepção de ensino que é aberta às experiências dos alunos. (KUNZ, 2004a, p. 190).</p>
--	--

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Crítico-Emancipatória
AUTORES	Elenor Kunz
LIVRO; EDIÇÃO; ANO DE PUBLICAÇÃO	Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. 6ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004b. (coleção educação física).
CONTEÚDO	Uma proposta didático-pedagógica para a Educação Física Escolar centrada no ensino do esporte, sem desmerecer outras objetivações culturais que se expressam pelo movimento humano e que também são

	e devem ser utilizadas como conteúdos relevantes para a prática pedagógica da Educação Física. (KUNZ, 2004b, p. 7).
CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Concepção de Formação	<p>Uma educação de crianças e jovens para a consciência crítica e emancipada. (KUNZ, 2004b, p. 9-10).</p> <p>O homem é um ser capaz de se desenvolver graças aos seus interesses, seus desejos e suas necessidades. Infelizmente no estágio de desenvolvimento científico e tecnológico de hoje, e pela sua influência em todas as instâncias da vida, especialmente através da indústria cultural e dos meios de comunicação, os interesses, os desejos e as necessidades podem ser formados ideologicamente por essas instituições. (KUNZ, 2004b, p. 25, grifos nossos).</p> <p>Na verdade o homem se desenvolve humaniza-se pelo acesso (apropriação) aos produtos do trabalho cristalizados (fixados), a cultura, nos quais se inserem os bens materiais e imateriais (Leontiev).</p> <p>Desenvolvimento do aluno em relação a determinadas competências imprescindíveis na formação de sujeitos livres e emancipados. Refiro-me às competências da autonomia, da interação social e da competência objetiva. (KUNZ, 2004b, p. 29, grifos nossos).</p> <p>O aluno (...) deve ser capacitado para a sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar os sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica. (KUNZ, 2004b, p. 31).</p> <p>Maioridade ou emancipação devem ser colocados ser colocados como tarefa fundamental da educação. (KUNZ, 2004b, p. 32).</p> <p>Formação (ensino) de desenvolve a partir de três aspectos (categorias): trabalho produtivo de treinar habilidades técnicas; Interação social – objetivo educacional que valoriza o trabalho coletivo de forma responsável, cooperativa e participativa; linguagem – a linguagem do ‘se-movimentar’ enquanto diálogo com o mundo. (KUNZ, 2004b, p. 36-37).</p> <p>A constituição do processo de ensino pelas três categorias, trabalho, interação e linguagem, deve conduzir ao desenvolvimento de competência objetiva, social e comunicativa. (KUNZ, 2004b, p. 40).</p> <p>Crítico-Emancipatória, busca alcançar, como objetivos primordiais de ensino e através das atividades como o movimento humano, o desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência social e a competência objetiva. (KUNZ, 2004b, p. 107).</p> <p>“formação de uma cidadania” (KUNZ, 2004b, p. 108).</p> <p>“educação que desenvolva indivíduos críticos e emancipados” (KUNZ, 2004b, p. 108).</p>

	<p>Educação emancipadora, mais voltada para a formação da cidadania do jovem do que para a mera instrumentalização técnica destinada ao trabalho. (KUNZ, 2004b, p. 151).</p> <p>Formação de indivíduos críticos com perspectiva emancipadora. (KUNZ, 2004b, p. 151).</p>
Concepção de Projeto Histórico	Tentei evitar falar de (...) ‘projeto histórico’”. (KUNZ, 2004b, p. 9).
Concepção de Trabalho	<p><i>Trabalho</i> produtivo de treinar habilidades técnicas. (KUNZ, 2004b, p. 36).</p> <p>Apresenta a concepção de trabalho assalariado, enquanto <i>performance</i>. (KUNZ, 2004b, p. 37).</p> <p>Precisa treinar destrezas e técnicas racionais e eficientes, precisa aprender certas estratégias para o agir prático de forma competente. Precisa, enfim, se qualificar para atuar dentro de suas possibilidades individuais e coletivas e agir de forma bem-sucedida no mundo do trabalho, na profissão, no tempo livre e, no caso, no esporte. (KUNZ, 2004b, p. 40).</p> <p>Ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural do esporte. (KUNZ, 2004b, p.43).</p> <p>O trabalho é a categoria responsável pelo desenvolvimento da competência objetiva/prática e instrumental. (KUNZ, 2004b, p. 139)</p>
Objeto de Estudo e Ensino	<p>Ensino do Movimento Humano, em especial, os esportes. (KUNZ, 2004b, p. 13).</p> <p>O objeto da pedagogia da Educação Física e dos esportes, assim, se estende ao se-movimentar do homem. (KUNZ, 2004b, p. 67).</p> <p>Tudo isso podemos definir, como a <i>cultura do movimento</i>. (KUNZ, 2004b, p. 68).</p> <p>Já ficou mais do que claro que o objeto central, o conteúdo principal do trabalho pedagógico da Educação Física Escolar, é o movimento humano. (KUNZ, 2004b, p. 107)</p>
Concepção de Ensino-aprendizagem	<p>Pretendo atingir as relações práticas do ensino do esporte. Um esporte que não necessariamente precisa ser tematizado na forma tradicional, com vistas ao rendimento, mas com vistas ao desenvolvimento do aluno em relação a determinadas competências imprescindíveis na formação de sujeitos livre e emancipados. Refiro-me às competências da autonomia, da interação social e da competência objetiva, as quais tentarei elucidar mais adiante. Para tanto, exige-se uma compreensão do fenômeno esporte, que deve ir além da sua efetividade prática, como pretendem todos os teóricos da nova tendência na Educação Física brasileira, embora ainda não se saiba exatamente como. O fenômeno social do esporte, para poder ser transformado numa atividade de ‘interesse real’ a todos os participantes, deve ser compreendido na sua dimensão polissêmica. Isso significa, que compreender o esporte nessa dimensão deve abranger também, conforme Brodtmann/Trebels (1979): 1. Ter a capacidade de saber se colocar na situação de outros participantes no</p>

esporte, especialmente daqueles que não possuem aquelas ‘devidas’ competências ou habilidades para a mobilidade em questão; 2. ser capaz de visualizar componentes sociais que influenciam todas as ações socioculturais no campo esportivo (a mercantilização do esporte, por exemplo); 3. saber questionar o verdadeiro sentido do esporte e por intermédio dessa visão crítica poder avaliá-lo.

Fica evidente que para essa compreensão do esporte os alunos devem ser instrumentalizados além de capacidades e conhecimentos que lhes possibilitam apenas praticar o esporte. Nesse sentido, é da mais alta importância, sem dúvida, a competência comunicativa que lhes possibilita a comunicação, não apenas sobre o mundo dos esportes, mas para todo seu relacionamento com o mundo social, político, econômico e cultural.

A estrutura básica para uma pedagogia do ensino dos esportes, dessa maneira, deve estar apoiada em dois aspectos teóricos: o aspecto da *teoria crítica*, em que pressupostos teóricos com base em critérios de uma ciência humana e social, sem ser positivista ou tecnológica, formam os alicerces do conhecimento para um agir racional-comunicativo; e o aspecto da *teoria instrumental*, que deve fornecer os elementos específicos de uma pedagogia crítico-emancipatória nas suas seqüências e nos seus procedimentos regrados.

A teoria tem a capacidade de antecipar ações práticas, mas é a partir, também, de propostas práticas concretas que o desenvolvimento teórico pode tomar novo impulso. E é nessa dialética de interação entre a teoria e a prática que se pode chegar a uma pedagogia consistente para o ensino dos esportes na Educação Física Escolar. (KUNZ, 2004b, p. 29-30).

Uma teoria pedagógica no sentido crítico-emancipatória precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional. E uma racionalidade com o sentido do esclarecimento implica sempre uma racionalidade comunicativa. Devemos pressupor que a educação é sempre um processo onde se desenvolvem ‘ações comunicativas’. O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na sua vida social, cultural e esportiva, o que não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica. A capacidade comunicativa não é algo dado, simples produto da natureza, mas deve ser desenvolvida. E para desenvolvê-la temos um atributo que nos destaca do mundo dos animais, como afirma Habermas (KUNZ, 2004b, p. 65).

‘o que nos eleva acima da natureza é a única coisa que podemos conhecer de acordo com a sua própria natureza: a **linguagem**. Através de sua estrutura coloca-se para nós a maioridade’. (KUNZ, 2004b, p.31).

Emancipação esse processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isso tudo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação (KUNZ, 2004b, p. 33).

Um processo de aprendizagem pela auto-reflexão deve corresponder ao

interesse emancipatório do conhecimento pela remoção da repressão e pela dissolução da falsa consciência. (KUNZ, 2004b, p. 35).

Tenho que admitir, também, que pelo status que o esporte de alto rendimento, enquanto mercadoria altamente valorizada, adquiriu em nosso meio, o esclarecimento e a conseqüente libertação da falsa consciência, assim como da correção auto-imposta, não é tarefa fácil. Também não é tarefa só da Educação Física e dos esportes mas de todo um processo educacional. Porém, já é hora de se iniciarem programas concretos para o ensino dos esportes na escola onde essa tarefa possa ser possibilitada; tarefa para a qual este trabalho pretende lançar algumas perspectivas.

[...] um processo de aprendizagem pela auto-reflexão deve corresponder ao interesse emancipatório do conhecimento pela remoção da repressão e pela dissolução da falsa consciência. (KUNZ, 2004b, p. 35).

Assim, ao induzir a auto reflexão, a pedagogia crítico-emancipatória deverá oportunizar aos alunos perceberem a coerção auto-imposta de que padecem, conseguindo com isto, dissolver o ‘poder’ ou a ‘objetividade’ dessa coerção e assumindo um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento e emancipação.

[...] o professor deverá exigir que os alunos lutem contra ‘a falsa consciência e as ilusões objetivas’ do esporte.

[...] Afinal, compreender o esporte nos seus múltiplos sentidos e significados para nele poder agir com liberdade e autonomia exige, além da capacidade objetiva de saber efetivamente praticar o esporte, ainda a capacidade da interação social e comunicativa. Implica dizer que o esporte na escola, não deve ser algo para apenas ser praticado, mas sim estudado (afinal, para que se vai à escola?), o que passa a ser uma exigência um pouco mais ‘pesada’ do que a simples prática.

Em lugar de ensinar o esporte na Educação Física Escolar pelo simples desenvolvimento de habilidades e técnicas do esportes, numa concepção crítico-emancipatória, **deverão ser incluídos conteúdos de caráter teórico-prático que além de tornar o fenômeno esportivo transparente, permite aos alunos melhor organizar sua realidade de esporte**, movimentos e jogos de acordo com as suas possibilidades e necessidades. Isso implica que no ensino além do *trabalho* produtivo de treinar habilidades e técnicas – que nunca deixam de ser importantes – devem ser considerados dois outros aspectos que em muitas instâncias, são mais importantes. Trata-se da *interação social* que acontece em todo processo coletivo de ensinar e aprender, mas que deve ser tematizada enquanto objeto educacional que valoriza o trabalho coletivo de forma responsável, cooperativa e participativa. E quando este processo se desenvolve sob a orientação de uma didática comunicativa, o outro aspecto importante a ser considerado é a própria *linguagem*. Na Educação Física a tematização da linguagem enquanto categoria de ensino ganha importância maior, pois não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o ‘ser corporal’ dos sujeitos se torna a linguagem, a linguagem do ‘se-movimentar’ enquanto diálogo com o mundo. (KUNZ, 2004b, p. 36-37, grifos nossos).

Considerando as finalidades pedagógicas da Educação Física, as

encenações do esporte poderiam auxiliar em: 1) compreender melhor o fenômeno esportivo; 2) avaliar e entender as mudanças históricas do mesmo; 3) possibilitar o desenvolvimento de diferentes encenações do mesmo – inclusive sua evolução histórica [...]; 4) possibilitar vivências de diferentes encenações e a interpretação de diferentes papéis; 5) entender o papel do espectador; 6) conhecer o mundo dos esporte que é encenado para atender os critérios e os interesses do mercado.

Pela encenação do esporte pode-se destacar claramente as três formas de manifestação pedagógicas do ensino conforme apresentei anteriormente, ou seja, as encenações do esporte ocorrem sempre em três planos: o do trabalho, o da interação e o da linguagem. (KUNZ, 2004b, p. 69).

Para determinar agora qual é o âmbito da realidade educacional que se destina a Educação Física, temos que questionar, inicialmente, **quais são as encenações do esporte, do jogo e do movimento que, enquanto reações sociais, são responsáveis pelo fator de desenvolvimento do jovem.** Somente a partir destes podemos caracterizar, então, *uma encenação pedagógica do esporte*, ou seja, a encenação pedagógica do esporte acontece onde o esporte (no sentido anteriormente mencionado) em encenado com uma intencionalidade pedagógica.

[...] O problema é descobrir que compromisso educacional a encenação pedagógica do esporte deve assumir quando da presença de um educador e no espaço escolar. Pois, a escola é por excelência o lugar social específico onde a organização da situação educativa é formal e explícita e onde o espaço pedagógico é penetrado de intenções políticas. Neste espaço pedagógico o profissional da Educação Física deve propiciar pela historicidade de seu conteúdo específico, uma *compreensão crítica das encenações* esportivas. Sua intencionalidade pedagógica específica não apenas auxiliar o aluno a melhor organizar e praticar o seu esporte, ou seja, encenar o esporte de forma que dele possa participar como autonomia, mas é acima de tudo uma tarefa de reflexão crítica sobre todas as formas da encenação esportiva. Isto para ser coerente com a proposta pedagógica crítico-emancipatória.

Nesse sentido, a educação pelas encenações do esporte só pode se concretizar em situações de um *agir comunicativo*.

O objetivo de ensino da Educação Física é assim, não apenas o desenvolvimento das ações do esporte, mas propiciar a compreensão crítica das diferentes formas da encenação esportiva, os seus interesses e os seus problemas vinculados ao contexto sociopolítico. (KUNZ, 2004b, p. 73).

Uma concepção de ensino que se orienta nos pressupostos apresentados da pedagogia crítico-emancipatória e que se explicita na prática pela didática comunicativa privilegia, pelos planos do agir para o trabalho, para a interação e para a linguagem, estes três atributos máximos da capacidade heurística humana: saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir. (KUNZ, 2004b, p. 75).

As estratégias didáticas do professor para o ensino crítico-emancipatório de movimentos e jogos, principia pelos seguintes passos [...] ‘transcendência de limites’, em que o aluno é confrontado com a realidade do ensino e seu conteúdo em especial a partir de graus de

	<p>dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a forma direta de ‘transcender limites’, no sentido da manipulação direta da realidade pelo simples explorar e experimentar possibilidades e propriedades dos objetos, bem como as próprias possibilidades e capacidades e, ainda, vivenciar possibilidades comunicativas, descobrir e experimentar relações sócio-emocionais novas, entre outras; • a forma apreendida no âmbito das possibilidades de ‘transcender limites’ pela imagem, pelo esquematismo, pela apresentação verbal de situação do movimento e do jogo e que o aluno reflexivamente deverá acompanhar, executar e propor soluções; • a forma criativa ou inventiva de uma ‘transcendência de limites’, em que a partir das duas formas anteriores da representação de um saber, o aluno se torna capaz de, ‘definida uma situação’, criar/inventar movimentos e jogos com sentido para aquela situação. <p>Assim, antes de falar de uma situação concreta gostaria de resumir como essa forma de ensinar pela ‘transcendência de limites’ deve atuar concretamente sobre o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • que os alunos descubram, pela própria experiência manipulativa, as formas e os meios para uma participação bem sucedida em atividades de movimentos e jogos; • que os alunos sejam capazes de manifestar pela linguagem ou pela representação cênica, o que experimentaram e o que aprenderam, numa forma de exposição que todos possam entender; • por último, que os alunos aprendam a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural dessa aprendizagem, seu valor prático e descobrir, também, o que ainda não sabem ou aprenderam. (KUNZ, 2004b, p. 123 -124).
--	---

5. A PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA CRÍTICO-SUPERADORA

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Crítico-Superadora
AUTORES	Coletivo de Autores
LIVRO; EDIÇÃO; ANO DE PUBLICAÇÃO	Metodologia do Ensino de Educação Física. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.
CONTEÚDO	<p>Expõe e discute questões teórico-metodológicas da Educação Física, tomando-a como matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 18).</p> <p>Elementos básicos para: a) elaboração de uma teoria pedagógica; b) elaboração de um programa específico para cada um dos graus do ensino. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 18).</p> <p>Facilitar a reflexão e a prática pedagógica dos professores do magistério, do ensino médio e dos anos iniciais do ensino fundamental. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 26).</p>
CATEGORIAS DE	

ANÁLISE	FREQUÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
<p>Concepção de Formação</p>	<p>O que a escola desenvolve é a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 27).</p> <p>A escola surge enquanto espaço de formação para atender aos interesses de uma classe social ociosa, a burguesia, ou seja, surge exatamente no momento em que com o surgimento da propriedade privada dos meios de produção, se fragmenta o homem, surgem às classes sociais, prevalece na escola a concepção da formação unilateral, seja na perspectiva dos detentores dos meios de produção a perspectiva da formação intelectual, seja na perspectiva dos que não dominam os meios de produção a formação material volta para a produção de bens materiais. Ambas unilaterais.</p> <p>A concepção de formação fica evidente na forma como se materializa o currículo escolar: dinâmica curricular. Definido como “um movimento próprio da escola que constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem. Esta base é constituída por três pólos: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 29, grifos nossos).</p> <p>Os conteúdos de ensino emergem de conteúdos culturais gerais. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 30).</p> <p>A formação do sujeito histórico, a medida que o possibilita construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no pensamento. “Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 34).</p> <p>Privilegia a organização curricular em Ciclos de Escolarização Básica e aponta para a necessidade de se rever o sistema de seriação. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 34).</p> <p>Formar o cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, para poder nela intervir na direção dos seus interesses de classe. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 36, grifos nossos).</p> <p>A perspectiva da formação centra-se na busca de “desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 38).</p> <p>O conhecimento é tratado de forma a ser retrçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito</p>

	histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da sua atividade social sistematizada. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 40, grifos nossos).
Concepção de Projeto Histórico	<p>Não explicita o projeto histórico de sociedade.</p> <p>Contribui para afirmação dos interesses das camadas populares (...) negando a dominação e submissão do homem pelo homem. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 40).</p> <p>Contribui para o desenvolvimento da identidade de classe dos alunos, quando situa esses valores na prática social capitalista da qual são sujeitos históricos. Essa identidade é condição objetiva para construção de sua consciência de classe para o engajamento na luta pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 40).</p> <p>Não apresenta o projeto de sociedade que almeja construir Exemplo: socialista, comunista, anarquista, social democrático, etc.</p> <p>Se vincula aos interesses do outro pólo da luta da transformação social: os interesses de classe das camadas populares. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 42).</p> <p>Movimento histórico pela transformação estrutural da sociedade. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 42).</p> <p>Comprometida com o processo de transformação social. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 49).</p>
Concepção de Trabalho	<p>Trabalho é a atividade humana que possibilita a transformação da natureza, construção da cultura e formação do homem.</p> <p>Assim o homem, simultaneamente ao movimento histórico da construção da sua corporeidade, foi criando outras atividades, outros instrumentos e através do trabalho foi transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 39).</p>
Objeto de Estudo e Ensino	<p>Novo objeto do conhecimento da Educação Física escolar: a expressão corporal como linguagem e como saber ou conhecimento. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 42).</p> <p>Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica, formas essas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 50).</p> <p>Apreender a expressão corporal como linguagem. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 62).</p>
Concepção de Ensino-aprendizagem	<p>O presente texto trata de uma pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe, denominada aqui de crítico-superadora.</p> <p>Nessa perspectiva de entendimento, a reflexão pedagógica tem</p>

características específicas: é ‘diagnóstica, judicativa e teleológica’ (Souza, 1987: 178-83).

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

Dessas considerações resulta que a reflexão pedagógica é *judicativa*, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social.

É também *teleológica*, porque **determina um alvo onde quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade** diagnosticados e julgados.

[...]

Todo educador deve ter definido seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como trata cientificamente e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos” (2009, p. 27).

“Nesse projeto **a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano:** a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras.

Numa outra aproximação pode-se dizer que **o objeto do currículo é a reflexão do aluno. A escola não desenvolve o conhecimento científico. Ela se apropria dele, dando-lhe um tratamento metodológico de modo a facilitar a sua apreensão pelo aluno. O que a escola desenvolve é a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual.**

A amplitude e a qualidade dessa reflexão é determinada pela natureza do conhecimento selecionado e apresentado pela escola, bem como pela perspectiva epistemológica, filosófica e ideológica adotada. À ordenação dessa amplitude e qualidade denominamos de *eixo curricular*: princípio norteador e referência básica do currículo que está diretamente vinculado aos seus fundamentos sociológicos, antropológicos, psicológicos, biológicos.

O eixo curricular **delimita o que a escola pretende explicar aos alunos e até onde a reflexão pedagógica se realiza.** A partir dele seleciona o quadro curricular, ou seja, a lista de disciplinas, matérias ou atividades curriculares” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 29, grifos nossos).

O ensino é aqui compreendido como a atividade docente que sistematiza as explicações pedagógicas a partir do desenvolvimento simultâneo de uma lógica, de uma pedagogia e da apresentação de um conhecimento científico. (COLETIVO DE

AUTORES, 2009, p. 29).

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura [...]

A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. Por esse motivo, nessa perspectiva curricular, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento.

[...] Esse currículo se materializa na escola através do que se denomina *dinâmica curricular*.

Trata-se de um movimento próprio da escola que constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem. Esta base é constituída por três polos: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar.

Tais polos se articulam afirmando/negando simultaneamente **concepções** de homem/cidadania, educação/escola, sociedade/qualidade de vida, construídas com base nos fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos, antropológicos, psicológicos, biológicos, entre outros, **expressando a direção política do currículo**. Essa direção se materializa de forma implícita ou explícita, orgânica ou contraditória, hegemônica ou emergente, dependendo do movimento político-social e da luta de seus protagonistas educadores e alunos, que buscam afirmar determinados interesses de classe ou projetos de sociedade, em síntese, o projeto político-pedagógico escolar.

[...]

No conceito de dinâmica curricular, portanto, o trato com o conhecimento corresponderia à necessidade de criar as condições para que se deem a assimilação e a transmissão do saber escolar. Trata-se de uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, bem como a sua organização e sistematização lógico e metodológica.

Esse trato não se viabiliza num vazio, **está diretamente vinculado a uma organização escolar**. A organização do **tempo e do espaço pedagógico necessário para aprender**. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 31, grifos nossos).

3. Alguns princípios curriculares no trato com o conhecimento

O trato com o conhecimento reflete a sua direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino [...]

“[...] um princípio curricular particularmente importante para o

processo de seleção dos conteúdos de ensino: *a relevância social do conteúdo* que implica compreender o sentido e significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social.

Esse princípio vincula-se a um outro: o da *contemporaneidade do conteúdo*. Isso significa que a sua seleção deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais avançado e moderno existe no mundo contemporâneo, mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica.

O conteúdo contemporâneo liga-se também ao que é considerado clássico [...] os conteúdos clássicos jamais perdem sua contemporaneidade.

Um outro princípio curricular para a seleção dos conteúdos de ensino é o da *adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno*. Há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico.

Os princípios de seleção do conteúdo remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns princípios metodológicos, vinculados a forma como serão tratados no currículo, bem como, à lógica com que serão apresentados aos alunos. Inicialmente se ressalta o princípio do confronto e contraposição de saber, ou seja, compartilhar significados construídos no pensamento do aluno através de diferentes referências: o conhecimento científico ou saber escolar é o saber construído enquanto resposta às exigências do seu meio cultural informado pelo senso comum.

O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica. Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento.

[...]

Um outro princípio curricular é o da *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*. A partir desse princípio os conteúdos de são organizados e apresentados ao alunos de maneira simultânea.

Esse princípio confronta o etapismo, ideia de etapa tão presente na organização curricular conservadora que fundamenta os famosos 'pré-requisitos' do conhecimento. A partir dessa ideia se organizam as escolas as séries, ou seja, o sistema de seriação, **no qual os conteúdos são distribuídos por ordem de 'complexidade aparente'**. Na primeira série o aluno aprende uma sucessão ou sequência de conteúdos, na segunda outra, na terceira outra, e assim sucessivamente.

Na maioria das vezes os conteúdos são diferentes. Isso pode ser observado constantemente em alguns livros didáticos e em determinados programas de ensino.

[...]

Numa perspectiva dialética, os conteúdos teriam que ser apresentados aos alunos a partir do princípio da *simultaneidade*, explicitando a relação que mantem 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 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).

[...] um outro princípio curricular para a organização dos conteúdos, o da *espiralidade da incorporação das referências do pensamento*. Significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las.

[...] um outro princípio curricular, o da *provisoriedade do conhecimento*. A partir dele se organizam e sistematizam os conteúdos de ensino, rompendo com a ideia de terminalidade. É fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a nossa de historicidade retrazendo-o desde a sua gênese, para que este aluno enquanto sujeito histórico. Isso quer dizer que se deve explicar ao aluno que a produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva, etc.; expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos.

Essa compreensão básica para a concretude do currículo. A nosso ver ele se materializa quando penetra no pensamento do aluno dando uma qualidade a esse pensamento. Tal qualidade vai sendo construída através de aproximações sucessivas do sujeito que pensa com o objeto pensado, mediado pelo conhecimento. Por essa razão se afirma o entendimento de que o conhecimento é uma representação do real no pensamento.

[...]

Como se vê, a fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo, princípios da lógica formal, são, nesta concepção de currículo ampliado, confrontados com os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição que informam os princípios curriculares aqui abordados.

Pode-se afirmar que uma dinâmica curricular na perspectiva da lógica formal não facilita a apropriação do conhecimento pelo pensamento, através de um processo de construção intelectual do sujeito. O conhecimento é inculcado e essa inculcação leva à formação do indivíduo isolado.

Diferentemente, a dinâmica curricular na perspectiva dialética a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção”. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 32 – 35, grifos nossos).

De acordo com os estudos da professora Lígia Marcia Martins a lógica do ensino nas proposições pedagógicas hegemônicas da

Educação Física brasileira seguem a mesma lógica da aprendizagem dos indivíduos em processo de formação. É necessário compreender que no processo de desenvolvimento do pensamento (consciência) dos estudantes a aprendizagem e o ensino atendem a percursos lógicos diferentes. **“A aprendizagem ocorre de ‘baixo para cima’**: do sensorial ao abstrato, do operacional ao teórico, da síntese à síntese, dos conhecimentos cotidianos e de senso comum para o não cotidiano, ocorrendo, portanto, na base das apropriações realizadas por quem aprende. **O ensino, por sua vez, ocorre de ‘cima para baixo’**: do abstrato como superação por incorporação do concreto, da síntese a serviço da transformação da síntese, dos conhecimentos não cotidianos para tensionar e ampliar a própria capacitação da cotidianidade, fundando-se em objetivações das apropriações já efetivadas por aquele que ensina acerca do patrimônio cultural mais desenvolvido pela humanidade” (MARTINS, 2018, p. 91)

4. Os ciclos de escolarização

Nos ciclos, **os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente**, constituindo-se **referências que vão se ampliando no pensamento** do aluno de forma espiralada, **desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los.**

Dessa forma, **os ciclos não se organizam por etapas. Os alunos podem lidar com diferentes Ciclos ao mesmo tempo**, dependendo do(s) dado(s) que esteja(m) sendo tratado(s). Ao introduzir o modelo de Ciclos, sem abandonar a referências às séries, **busca-se constituir pouco a pouco as condições para que o atual sistema de seriação seja totalmente superado.**

O primeiro ciclo vai da pré-escola até a 3ª série. É o *ciclo de organização da identidade dos dados da realidade*. Nele o aluno encontra-se no momento da síntese. Tem uma visão sincrética da realidade. Os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados. Cabe à escola, particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo o aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças.

Nesse ciclo **o aluno se encontra no momento da ‘experiência sensível’**, onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento. **O aluno dá um salto qualitativo nesse ciclo quando começa a categorizar os objetos, classifica-los e associá-los.**

O segundo ciclo vai da 4ª à 6ª séries. É o *ciclo da iniciação à sistematização do conhecimento*. Nele o aluno vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. **Começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente**, ou seja, no aparecer social. **Ele dá um salto qualitativo quando começa a estabelecer generalizações.**

O terceiro ciclo vai da 7ª à 8ª série. É o *ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento*. O aluno **amplia as referências conceituais do seu pensamento**; ele toma consciência da atividade teórica, ou seja, de que **uma operação mental exige a**

reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade. **O aluno dá um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade, através do pensamento teórico**, propriedade da teoria.

O quarto ciclo se dá na 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio. É o *ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento*. Nele o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. A apreensão das características especiais dos objetos é inacessível a partir de pseudoconceitos próprios do senso comum. O aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos. Ele dá um salto qualitativo quando estabelece as regularidades dos objetos. É nesse ciclo que o aluno lida com a regularidade científica, podendo a partir dele adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 36 – 37, grifos nossos).

Nesse sentido, o conhecimento é tratado de forma a ser retraçado desde sua origem ou gênese, afim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada.

O conteúdo do **ensino**, obviamente, **é configurado pelas atividades corporais institucionalizadas**. No entanto, **essa visão de historicidade tem um objetivo: a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória**. Essa compreensão deve instigar o aluno a assumir a postura de produtor de outras atividades corporais que, no decorrer da história, poderão ser institucionalizadas.

O ensino da educação física tem também **o sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura**, tanto no mundo do trabalho como no do lazer. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 40 -41, grifos nossos).

Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de **cultura corporal**. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 50, grifos nossos).

A escola, **na perspectiva de uma pedagogia crítica superadora** aqui defendida, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa **seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade**. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. **Outro aspecto a considerar na seleção de conteúdos é a realidade material da escola**, um vez que a **apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos**, sendo que algumas habilidades corporais

	<p>exigem, ainda, matérias específicos.</p> <p>Os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 63-64, grifos nossos).</p> <p>3. Os procedimentos didático-metodológicos [...] os conteúdos da cultura corporal a serem apreendidos na escola devem emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno. Tendo em vista uma nova compreensão dessa realidade social, um novo entendimento que supere o senso comum, o professor orientará, através dos ciclos, uma nova leitura da realidade pelo aluno, com referências cada vez mais amplas.</p> <p>Os passos que intermediam a primeira leitura da realidade, como se apresenta aos olhos do aluno, com a segunda leitura, em que ele próprio reformula seu entendimento sobre ela, são os de: constatar, interpretar, compreender e explicar, momentos estes que conduzem à apropriação de um conteúdo pelos alunos. Eles devem expressar com clareza a relação dialética entre o desenvolvimento de um conhecimento, de uma lógica e de uma pedagogia[...] (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 85, grifos nossos).</p> <p>Apenas com finalidade explicativa, a aula pode ser dividida em três fases. Isso não implica romper a solução de continuidade delas. Uma primeira, onde conteúdos e objetivos da unidade são discutidos com os alunos, buscando as melhores formas de estes se organizarem para a execução das atividades propostas. Uma segunda fase, que toma o maior tempo disponível refere-se à apreensão do conhecimento.</p> <p>Finalmente, uma terceira fase, onde se amarram conclusões, avalia-se o realizado e levantam-se perspectivas para as aulas seguintes. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 87, grifos nossos).</p>
--	---

5.1. ENTREVISTA 1 - Micheli Ortega Escobar.

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Crítico-Superadora
AUTORES	Micheli Ortega Escobar
LIVRO; EDIÇÃO; ANO DE PUBLICAÇÃO	Metodologia do Ensino de Educação Física. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.
CONTEÚDO	“Avaliação pública” - (p. 122) - (Análise crítica) do livro Metodologia do Ensino de Educação Física (1992) – (COLETIVO DE AUTORES). Elaborada a partir do seguinte roteiro: “1 – Retraçar a história da construção do livro – árvore genealógica do Livro Metodologia do Ensino de Educação Física; 2 – Identificar a contribuição do palestrante na obra; 3 – Os avanços que ele reconhece do Livro na época da 1ª edição e ainda hoje; 4 – O que precisaria ser revisto na obra, por quê? E o que proporia?” (p. 118).

CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Concepção de Formação	.
Concepção de Projeto Histórico	<p>Defende explicitamente o projeto histórico socialista.</p> <p>Um projeto de sociedade que você pensa, sonha, luta por ela. Além de colocar esses sonhos ele, também coloca as formas de luta que deverão ser empreendidas para consegui-lo. (ESCOBAR, 2009b, p. 126)</p> <p>Os projetos históricos são gestados, definidos e defendidos pelos partidos políticos. (ESCOBAR, 2009b, p. 126)</p> <p>Definição de projeto histórico socialista: “(...) um projeto que se oponha nos seus principais pontos de fundamentação ao projeto histórico capitalista. (...) essa concepção socialista de mundo significa a crítica a duas propriedades fundamentais do capitalismo, a primeira, a apropriação privada dos meios de produção que é o que o caracteriza e, a segunda, a divisão da sociedade em classes sociais.</p> <p>Então o eixo do socialismo é um regime que não defende a propriedade privada”. (ESCOBAR, 2009b, p. 126-127).</p>
Concepção de Trabalho	<p>“trabalho como atividade humana” (ESCOBAR, 2009b, p. 128).</p> <p>Definição de atividade humana: “(...) é uma explicação do que o homem faz, indica que o homem não se move, não se mexe a toa, não podemos falar do movimento do homem, da vida do movimento do homem, isto é um equívoco porque o homem não se mexe, ele “age”. É diferente agir do que se mexer. “Atividade” e “movimento” são conceitos diferentes. Quando o homem tem que resolver um problema, ele tem que organizar todo um complexo de atividades para resolvê-lo. As ações que eles realizam , e que podem ser vistas de fora, não podem ser reduzidas a simples repetição de movimentos de flexão, extensão, torção, adução, abdução e outros, porque a atividade humana é um complexo de ação, pensamento e emoção desencadeado por objetivos que não se colocam de fora”. (ESCOBAR, 2009b, p.128)</p>
Objeto de Estudo e Ensino	<p>Cultura Corporal ou Cultura Esportiva.</p> <p><i>Nova prática</i>, ou de <i>práticas mais criativas</i>, ou então, de <i>práticas significativas</i>.. (ESCOBAR, 2009b, p. 124, grifos nossos).</p> <p>As atividades que configuram uma ampla área da cultura, provisoriamente denominada de cultura corporal. (ESCOBAR, 2009b, p. 124)</p> <p>A visão histórica que traz a atividade prática do homem, o trabalho e as relações objetivas materiais reais dos homens com a natureza e com os outros homens. (ESCOBAR, 2009b, p. 124)</p> <p>Trouxemos a prática do homem para a explicação do que é a Educação Física (ESCOBAR, 2009b, p. 124).</p>

	<p>Conceito de cultura corporal: “A ‘cultura corporal’ é uma parte da cultura do homem. É configurada por um acervo de conhecimento socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonista, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e motivações do homem. O singular dessas atividades – sejam criativas ou imitativas – é que o seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção. Por este motivo, o homem lhe atribuiu um valor de uso particular” (ESCOBAR, 2009b, p. 127).</p> <p>O conhecimento de uma área da cultura do homem que podemos chamar de cultura corporal ou cultura esportiva. (ESCOBAR, 2009b, p. 131)</p>
Concepção de Ensino-aprendizagem	<p>A gente mostrou como era possível romper com as séries cronológicas, com os ciclos cronológicos, para organizar ciclos em que a divisão espaço temporal fosse relativa às possibilidades de aprender dos alunos. Também mostramos que a organização desses ciclos deveria estar assentada nas teorias de aprendizagem, àquelas que explicam que a aprendizagem do homem se dá por sucessivas aproximações. (ESCOBAR, 2009b, p.132).</p>

5.2. ENTREVISTA 2 - Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto.

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Crítico-Superadora
AUTORES	Maria Elizabeth Varjal Médicis Pinto
LIVRO; EDIÇÃO; ANO DE PUBLICAÇÃO	Metodologia do Ensino de Educação Física. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.
CONTEÚDO	<p>“exposição de alguns pontos que considera necessários a uma revisão teórica abordando questões que, atualmente, considera mais atualizadas, mais contemporâneas” do Livro Coletivo de Autores. “Destacou o capítulo 1, <i>A Educação Física no Currículo Escolar: desenvolvimento da Aptidão Física ou Reflexão sobre a Cultura Corporal</i>, versando sobre cinco questões: 1) A respeito do projeto político-pedagógico; 2) Concepção de currículo ampliado; 3) Alguns princípios curriculares no trato com o conhecimento; 4) Os ciclos de escolarização; 5) Confronto das perspectivas da educação Física escolar na dinâmica curricular” (p. 134) A autora não discutiu o último ponto destacado por estar afastada da discussão específica da área.</p>
CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Concepção de Formação	<p>Formação unilateral (fragmentada).</p> <p>Defende “(...) uma formação para o trabalho na sociedade do conhecimento, em que as pessoas necessitam de flexibilidade que lhe permita estudar sempre para trabalhar onde o trabalho aparece”. (PINTO, 2009, p. 139)</p>

	<p>A crença na sociedade do conhecimento visa “enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação por outras preocupações ‘mais atuais’, tais como: a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas, ou de qualquer outra natureza” (DUARTE, 2003, p. 14).</p> <p>A ideia de defesa da sociedade do conhecimento está consolidada a partir do fim da centralidade do trabalho e do fim da sociedade de classes.</p> <p>Concepção de currículo baseado na ideia de indivíduo. Segundo Duarte (2003) esta é uma atitude idealista, subjetivista, bem a gosto do ambiente ideológico pós-moderno</p>
Concepção de Projeto Histórico	Não explicita a concepção de projeto histórico. No entanto, nega a tese marxista da classe trabalhadora como “protagonista da história”, e que a classe trabalhadora não é mais “a grande responsável pelas mudanças da sociedade”, e aponta para uma perspectiva de superação da ideia de conflito e confronto para ceder lugar a ideia de negociação. (PINTO, 2009, p. 135-136).
Concepção de Trabalho	Não apresenta concepção de trabalho.
Objeto de Estudo e Ensino	Não apresenta.
Concepção de Ensino-aprendizagem	

5.3. ENTREVISTA 3 – Valter Bracht.

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Crítico-Superadora
AUTORES	Valter Brach
LIVRO; EDIÇÃO; ANO DE PUBLICAÇÃO	Metodologia do Ensino de Educação Física. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.
CONTEÚDO	
CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Concepção de Formação	Enfatiza a importância do trabalho por meio dos ciclos de escolarização.
Concepção de Projeto Histórico	Não defende explicitamente um projeto histórico de sociedade, “superação das desigualdades sociais”, “construção de uma sociedade solidária” (p. 154). Nega a possibilidade da existência de um projeto de sociedade baseado ou fundamentado em uma explicação científica. Saviani (2005) defende que a sistematização

	da concepção do socialismo científico só foi possível devido a elaboração da teoria da mais-valia por Marx, captando o modo de produção capitalista em suas conexões e suas necessidades históricas (p. 224).
Concepção de Trabalho	Questiona a concepção de história apresentada pelo Coletivo (A concepção da história enquanto produto da atividade humana – concepção marxista da História). (BRACH, 2009, p. 147) Defende a crítica em entender a Educação Física pela via Economia Política. (BRACH, 2009, p. 148)
Objeto de Estudo e Ensino	Defende o desenvolvimento do objeto de estudo a partir do conceito de cultura (BRACH, 2009, p. 145). Não define conceito de cultura.
Concepção de Ensino-aprendizagem	

5.4. ENTREVISTA 4 – Celi Nelza Zulke Taffarel

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Crítico-Superadora
AUTORES	Celi Nelza Zulke Taffarel
LIVRO; EDIÇÃO; ANO DE PUBLICAÇÃO	Metodologia do Ensino de Educação Física. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.
CONTEÚDO	“manifestação sobre a obra, ocorrida no ano de 2002” (p. 157). Avaliação do livro Coletivo de Autores, a partir da consideração de sua gênese e das condições em que foi produzido. Elaborada a partir do seguinte roteiro: “1 – Retraçar a história da construção do livro – árvore genealógica do Livro Metodologia do Ensino de Educação Física; 2 – Identificar a contribuição do palestrante na obra; 3 – Os avanços que ele reconhece do Livro na época da 1ª edição e ainda hoje; 4 – O que precisaria ser revisto na obra, por quê? E o que proporia?” (p. 118).
CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Concepção de Formação	O projeto de escolarização é a política que dá a direção à formação, isto é, uma política cultural, ou seja, a política que vai se desencadear para contribuir na formação humana . (TAFFAREL, 2009b, p. 163). Concepção de formação que tem como categoria central a categoria trabalho. Defesa da formação humana pelo acesso dos elementos da cultura (material e imaterial). “garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso aos meios intelectuais de produzir a cultura”
Concepção de Projeto Histórico	Defende explicitamente o projeto histórico socialista. Não separa o pedagógico do político. A defesa de que a “perspectiva teórica deveria estar alicerçada em uma consciente condição de classe,

	deveria partir da crítica ao real e perspectivar um horizonte histórico”. (TAFFAREL, 2009b, p. 160)
Concepção de Trabalho	Defende concepção de trabalho. O homem não nasce praticando esporte, muito menos relacionando esporte com saúde, mas adquiriu, pelo trabalho, pelas atividades, as condições de produzir e reproduzir seu modo de vida onde as relações esporte e saúde foram se consolidando. Essa construção passa pelas relações do homem com a natureza e com os outros homens na manutenção da vida humana. (TAFFAREL, 2009b, p. 163)
Objeto de Estudo e Ensino	Cultura Corporal – jogos, esportes, dança, ginástica, lutas e outras formas que tratamos pedagogicamente na escola. (TAFFAREL, 2009b, p. 163).
Concepção de Ensino-aprendizagem	Partimos da discussão do projeto político pedagógico da escola e destacávamos que nossa perspectiva teórica deveria estar alicerçada em uma consistente posição de classe, deveria partir da crítica ao real e perspectivar um horizonte histórico. Defendíamos, portanto, que a proposta metodológica deveria ter uma perspectiva diagnóstica, judicativa, teleológica. (TAFFAREL, 2009b, p. 160). Outro consenso é a compreensão de que os conhecimentos produzidos sobre diferentes abordagens orientam diferentes práticas pedagógicas. [...] Procuramos fundamentalmente nos ater à crítica dos paradigmas predominantes dentro da Educação Física, a partir da crítica à escola e da concepção de currículo. Defendemos no livro outra perspectiva de teoria curricular. Não mais a etapista, estanque, mas, sim, a que tratava o conhecimento em ciclos e de acordo com determinados princípios. Era a concepção de currículos ampliado que organizava o conhecimento em ciclos de ensino-aprendizagem. (TAFFAREL, 2009b, p. 161).

5.5. ENTREVISTA 5 – Carmen Lúcia Soares

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Crítico-Superadora
AUTORES	Carmem Lúcia Soares
LIVRO; EDIÇÃO; ANO DE PUBLICAÇÃO	Metodologia do Ensino de Educação Física. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.
CONTEÚDO	“[...] manifestação sobre a obra, ocorrida no ano de 2002” (p. 157). Avaliação do livro Coletivo de Autores, a partir da consideração de sua gênese e das condições em que foi produzido. Elaborada a partir do seguinte roteiro: “1 – Retraçar a história da construção do livro – árvore genealógica do Livro Metodologia do Ensino de Educação Física; 2 – Identificar a contribuição do palestrante na obra; 3 – Os avanços que ele reconhece do Livro na época da 1ª edição e ainda hoje; 4 – O que precisaria ser revisto na obra, por quê? E o que proporia?” (p. 118).
CATEGORIAS DE	

ANÁLISE	FREQUÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Concepção de Formação	O aluno compreenda as relações sociais em que está inserido, conheça práticas corporais e possa não só um praticante mais também um espectador crítico . (SOARES, 2009, p. 175).
Concepção de Projeto Histórico	Não explicita concepção de projeto histórico.
Concepção de Trabalho	Não explicita concepção de trabalho.
Objeto de Estudo e Ensino	Expressão corporal como linguagem. (SOARES, 2009, p. 176). “ corpo e gesto como objetos do estudo histórico, sociológico, antropológico, pedagógico e artístico” (SOARES, 2009, p. 176).
Concepção de Ensino-aprendizagem	

5.6 ENTREVISTA 6 – Lino Castellani Filho.

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Crítico-Superadora
AUTORES	
LIVRO; EDIÇÃO; ANO DE PUBLICAÇÃO	Metodologia do Ensino de Educação Física. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.
CONTEÚDO	“manifestação sobre a obra, ocorrida no ano de 2002” (p. 157). Avaliação do livro Coletivo de Autores, a partir da consideração de sua gênese e das condições em que foi produzido. Elaborada a partir do seguinte roteiro: “1 – Retraçar a história da construção do livro – árvore genealógica do Livro Metodologia do Ensino de Educação Física; 2 – Identificar a contribuição do palestrante na obra; 3 – Os avanços que ele reconhece do Livro na época da 1ª edição e ainda hoje; 4 – O que precisaria ser revisto na obra, por quê? E o que proporia?” (p. 118).
CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Concepção de Formação	Defende que os estudantes tomem como ponto de partida a apreensão da realidade para nela intervir de forma crítica, criativa e autônoma. (CASTELANI FILHO, 2009, p. 196). Essa lógica segundo o autor, está presente na sistematização dos ciclos de escolarização.
Concepção de Projeto Histórico	Não explicita o projeto histórico. Contudo, toma como pressuposto a filosofia marxista, o materialismo histórico-dialético. Segundo Frigotto (2008), a tradição do pensamento marxista é constituída a partir da tríade: concepção de mundo, método de análise e projeto histórico.
Concepção de Trabalho	“cultura corporal como dimensão da cultura humana” (CASTELANI FILHO, 2009, p. 189).
Objeto de Estudo e Ensino	O autor destaca que em uma publicação feita pelo MEC, obra de sua autoria, intitulada “Diretrizes Gerais Para o Ensino de 2º grau: Núcleo Comum, Educação Física”, o mesmo já trata do conceito de “cultura corporal e cultura corporal esportiva” (CASTELANI FILHO, 2009, p. 188)

	“cultura corporal como dimensão da cultura humana” (CASTELANI FILHO, 2009, p. 189).
Concepção de Ensino-aprendizagem	