

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CAMPUS ARAPIRACA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

PEDRO HENRIQUE FERREIRA DE MELO

PRÁTICA PEDAGÓGICA E ENSINO: INVESTIGANDO A PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO SOBRE A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DA
EDUCAÇÃO FÍSICA E AS CONTRIBUIÇÕES DO GTT ESCOLA DO CBCE 1992-
2022

ARAPIRACA – AL
2024

PEDRO HENRIQUE FERREIRA DE MELO

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E ENSINO: INVESTIGANDO A PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO SOBRE A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DA
EDUCAÇÃO FÍSICA E AS CONTRIBUIÇÕES DO GTT ESCOLA DO CBCE 1992-
2022**

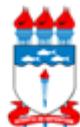
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores da Universidade Federal de Alagoas – *Campus* Arapiraca, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino e Formação de Professores.

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

Co-Orientadora: Prof.^a Dra. Joelma de Oliveira Albuquerque.

ARAPIRACA – AL

2024



Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Campus Arapiraca
Biblioteca *Campus* Arapiraca - BCA

M528p Melo, Pedro Henrique Ferreira de
Prática pedagógica e ensino: investigando a produção do conhecimento sobre a abordagem crítico-superadora da Educação Física e as contribuições do GTT Escola do CBCE 1992-2022 / Pedro Henrique Ferreira de Melo. – Arapiraca, 2024.

169 f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel
Co-Orientadora: Prof.^a Dra. Joelma de Oliveira Albuquerque
Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores, Universidade Federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca, Arapiraca, 2024.
Disponível em: Universidade Digital (UD) – UFAL (*Campus* Arapiraca).
Referências: f. 164-169.

1. Educação Física - Ensino 2. Práticas pedagógicas 3. Abordagem Crítico-Superadora 4. Pedagogia Histórico-Crítica 5. Materialismo Histórico-Dialético I. Taffarel, Celi Nelza Zülke II. Albuquerque, Joelma de Oliveira III. Título.

CDU 37

Bibliotecário responsável: Gerlane Costa Silva de Farias
CRB - 4 / 1802

PEDRO HENRIQUE FERREIRA DE MELO

“PRÁTICA PEDAGÓGICA E ENSINO: INVESTIGANDO A PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO SOBRE A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DA
EDUCAÇÃO FÍSICA E AS CONTRIBUIÇÕES DO GTT ESCOLA DO CBCE 1992-2022”

Dissertação apresentada à banca examinadora
como requisito parcial para a obtenção do Título de
Mestre em Ensino e Formação de Professores, pelo
Programa de Pós-Graduação em Ensino e
Formação de Professores do *Campus* Arapiraca da
Universidade Federal de Alagoas, aprovada em 1º
de fevereiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 CELI NELZA ZULKE TAFFAREL
Data: 18/02/2024 17:17:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel
Universidade federal de Alagoas
Orientadora (PPGEFOP)

Documento assinado digitalmente
 JOELMA DE OLIVEIRA ALBUQUERQUE
Data: 21/02/2024 12:04:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Joelma de Oliveira Albuquerque
Universidade federal de Alagoas
Co-orientadora (PPGEFOP)
Avaliadora

Documento assinado digitalmente
 DEYSIANNE FRANÇA MATOS SILVA
Data: 26/02/2024 09:27:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Deysianne França Matos Silva
Instituto Federal de Alagoas
Avaliadora

Dedico

A meu filho Miguel, o amor da minha vida em forma de criança, aos meus pais, demais familiares e, de modo conseqüente, aos amigos de luta diária. E por fim, dedico a todos os Autistas que lutam incansavelmente por dias melhores. Avante!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os meus familiares, em especial meus pais, Mozeis e Denise. E meus irmãos, Débora e Paulo por sempre estarem comigo.

A mãe do meu filho Maria Pâmella, que acompanhou/incentivou desde a abertura do edital até o término deste ciclo tão importante e almejado por mim.

Agradeço a todos os professores que contribuíram com minha formação na Educação Básica. Aos mestres e doutores da Universidade Federal de Alagoas que se dedicaram e me orientaram a seguir o caminho da docência, em especial, aos professores do curso de Educação Física, na qual faço menção de citar, minha orientadora Joelma Albuquerque, e os seguintes professores: Vaninna Assis, Ailton Prates, Leonardo Luz, Bruno Macedo, Bruno Giudicelli e Arnaldo Júnior.

Aos professores da Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores, na qual tive o prazer de desfrutar tanto conhecimento como troca de experiências: minha orientadora que é referência enquanto ser humano, pesquisadora e amiga Celi Taffarel. Aos demais professores, Adelmo Fernandes de Araújo, Carlos Dornels Freire de Souza, Danielle Oliveira da Nóbrega, Diego de Oliveira Souza, Iara Terra de Oliveira, Michael Ferreira Machado, Miyuki Yamashita, Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque e Wilmo Ernesto Francisco Junior.

Ao coletivo da Rede LEPEL, em especial, as duas mulheres extraordinárias que tive o prazer em tê-las em minha vida, como também, ser adotado como filho, a qual tenho o privilégio de te chamar de mãe acadêmica (Joelma de Oliveira Albuquerque) e de avó acadêmica (Celi Nelza Zülke Taffarel). Obrigado por serem mulheres de luta e persistência. E, conseqüentemente, acreditarem em uma Educação Crítica, Humanizada e Transformadora.

Reservo minhas últimas palavras de agradecimento ao meu filho Miguel, razão da minha existência. Pitoco, Gueguel, Miguelzinho, como costumo te chamar... Papai vai te amar pra sempre e tudo isto é por você. Amo-te meu pequeno!

OBRIGADO A TODOS!

A tensão entre o “mundo da necessidade” e o “reino da liberdade” justifica todos os processos de conhecimento da realidade que visem sua transformação. Nesta perspectiva podemos concluir que nenhum conhecimento será válido se não contribui para superar a miséria dos homens, se não contribui para buscar maiores graus de emancipação e liberdade.

(Sánchez Gamboa, 2021).

RESUMO

O objeto da dissertação é o conhecimento produzido sobre a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, que em 2022 completou 30 anos, e foi apresentado no GTT Escola do CONBRACE. A problemática diz respeito aos fundamentos do ensino-aprendizagem na Educação Física propostos na Abordagem Crítico-Superadora. O problema se refere à Produção do Conhecimento na Educação Física, presentes nos Anais do CONBRACE, especificamente no GTT Escola. O objetivo é apresentar uma síntese crítica sobre a Produção do Conhecimento na Educação Física a partir dos Anais do CONBRACE do GTT Escola (1997-2021) e que mencionam a Abordagem Crítico-Superadora enquanto Teoria Pedagógica de Ensino. O procedimento de investigação utilizado foi a análise bibliográfica através da análise de conteúdo. Delimitação de fontes, a saber, os Anais do CONBRACE do GTT Escola, (1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021), tendo ao todo treze eventos. Como categorias de análise delimitamos: Concepção de Ser Humano, Concepção de Sociedade, Teoria Pedagógica, Teoria do Conhecimento, Abordagem do Ensino da Educação Física, Prática Pedagógica e Ensino, Pares Dialéticos (Objetivo-Avaliação / Conteúdo-Método) e Currículo. Entre os dados levantados localizamos 1.293 textos publicados (textos completos, resumos expandidos e resumos simples) no GTT Escola, tendo 350 trabalhos que citam ou mencionam a Abordagem Crítico-Superadora. Destes, selecionamos 46 textos que mostraram coerência e consistência interna em relação ao ensino da Educação Física na Abordagem Crítico-Superadora, assim distribuídos: 07 (sete) textos no evento de 1997, 02 (dois) em 1999, 02 (dois) em 2001, 03 (três) em 2003, 03 (três) em 2005, 02 (dois) em 2007, 06 (seis) em 2009, 06 (seis) em 2011, 01 (um) em 2013, 02 (dois) em 2015, 03 (três) em 2017, 02 (dois) em 2019 e 07 (sete) em 2021, totalizando 46 (quarenta e seis) textos. Constatamos que a concepção de ser humano trata sobre a construção social das funções psíquicas superiores através das relações sociais, a concepção de sociedade defende a crítica ao modo de produção capitalista, a teoria pedagógica apresenta a Pedagogia Histórico-Crítica, a teoria do conhecimento está ligada a concepção materialista, a abordagem do ensino da Educação Física engloba a organização do conhecimento em ciclos de ensino-aprendizagem, a prática pedagógica está relacionada ao conhecimento construído de maneira crítica e cultural para a transformação do aluno e o currículo é voltado para uma concepção ampliada de currículo. Concluímos que nestes 30 anos de existência da Abordagem Crítico-Superadora do Ensino da Educação Física existem trabalhos encaminhados ao GTT Escola e apresentados no CONBRACE que mencionam, mas não apresentam consistência teórica frente ao que são os fundamentos da Abordagem Crítico-Superadora.

Palavras-chave: ensino da educação física; prática pedagógica e ensino; produção do conhecimento; Abordagem Crítico-Superadora; Pedagogia Histórico-Crítica; Materialismo Histórico-Dialético.

ABSTRACT

The goal of this dissertation is the knowledge produced about the Critical-Supervisory Approach to Physical Education, which turned 30 in 2022, and was presented at the CONBRACE School GTT. The problem concerns the foundations of teaching and learning in Physical Education proposed in the Critical-Supervisory Approach. The problem refers to the Production of Knowledge in Physical Education, present in the Annals of CONBRACE, specifically in the GTT School. The objective is to present a critical synthesis on the Production of Knowledge in Physical Education from the CONBRACE Annals of the GTT School (1997-2021) and which mention the Critical-Supervisory Approach as a Pedagogical Teaching Theory. The research procedure used was bibliographic analysis through content analysis. Delimitation of sources, namely the CONBRACE Annals of the School GTT, (1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 and 2021), with a total of thirteen events. The categories of analysis were as follows: Conception of the Human Being, Conception of Society, Pedagogical Theory, Theory of Knowledge, Approach to Teaching Physical Education, Pedagogical Practice and Teaching, Dialectical Pairs (Objective-Evaluation/Content-Method) and Curriculum. Among the data collected, we found 1,293 published texts (full texts, expanded abstracts and simple abstracts) in the GTT School, with 350 papers citing or mentioning the Critical-Supervisory Approach. Of these, we selected 46 texts that showed coherence and internal consistency in relation to the teaching of Physical Education in the Critical-Supervisory Approach, distributed as follows: 07 (seven) texts in the 1997 event, 02 (two) in 1999, 02 (two) in 2001, 03 (three) in 2003, 03 (three) in 2005, 02 (two) in 2007, 06 (six) in 2009, 06 (six) in 2011, 01 (one) in 2013, 02 (two) in 2015, 03 (three) in 2017, 02 (two) in 2019 and 07 (seven) in 2021, totaling 46 (forty-six) texts. We found that the conception of the human being deals with the social construction of higher psychic functions through social relations, the conception of society defends the criticism of the capitalist mode of production, the pedagogical theory presents the Historical-Critical Pedagogy, the theory of knowledge is linked to the materialist conception, the approach to teaching Physical Education encompasses the organization of knowledge in teaching-learning cycles, the pedagogical practice is related to knowledge constructed in a critical and cultural way for the transformation of the student and the curriculum is focused on an expanded conception of curriculum. We conclude that in the 30 years of existence of the Critical-Supervisory Approach to Physical Education Teaching, there are papers submitted to the GTT School and presented at CONBRACE that mention, but lack theoretical consistency in relation to, the foundations of the Critical-Supervisory Approach.

Keywords: physical education teaching; pedagogical practice and teaching; knowledge production; Critical-Supervisory Approach; Historical-Critical Pedagogy; Historical-Dialectical Materialism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – 1º Ciclo de Escolarização.....	79
Quadro 2 – 2º Ciclo de Escolarização.....	80
Quadro 3 – 3º Ciclo de Escolarização.....	81
Quadro 4 – 4º Ciclo de Escolarização.....	82
Quadro 5 – Trabalhos utilizados na amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 1997 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora.....	101
Quadro 6 – Trabalhos utilizados na amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 1999 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora.....	107
Quadro 7 – Trabalhos utilizados na amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 2001 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora.....	109
Quadro 8 – Trabalhos utilizados na amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 2003 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora.....	112
Quadro 9 – Trabalhos utilizados na amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 2005 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora.....	116
Quadro 10 – Trabalhos utilizados na amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 2007 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora.....	119
Quadro 11 – Trabalhos utilizados na amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 2009 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora.....	122
Quadro 12 – Trabalhos utilizados na amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 2011 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora.....	131
Quadro 13 – Trabalhos utilizados na amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 2013 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora.....	139
Quadro 14 – Trabalhos utilizados na amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 2015 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora.....	140
Quadro 15 – Trabalhos utilizados na amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 2017 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora.....	142
Quadro 16 – Trabalhos utilizados na amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 2019 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora.....	146
Quadro 17 – Trabalhos utilizados na amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 2021 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora.....	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACM	Associação Cristã de Moços
ACS	Abordagem Crítico-Superadora
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONICE	Congresso Internacional de Ciências do Esporte
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DN	Diretoria Nacional
EF	Educação Física
ESMAC	Escola Superior Madre Celeste
GTT	Grupo de Trabalho Temático
GTT's	Grupos de Trabalhos Temáticos
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
MEC	Ministério da Educação
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PC	Produção do Conhecimento
PDF	Portable Document Format
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEFOP	Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEEBA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação de Alagoas
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana

UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UnB	Universidade de Brasília
UPE	Universidade de Pernambuco
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	31
2.1	O Modo de Produção Capitalista e a Educação.....	32
2.2	O Projeto Histórico que queremos.....	39
2.3	As Teorias da Educação.....	47
2.4	Origem, desenvolvimento e desafios da Pedagogia Histórico-Crítica.....	55
2.5	As Teorias da Educação Física.....	60
2.6	Projeto Político-Pedagógico: prática pedagógica e ensino.....	71
2.7	Os ciclos de escolarização, os pares dialéticos e os princípios curriculares.....	77
3	BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA – PARÂMETROS TEÓRICO-METOLÓGICOS.....	89
3.1	A Pré-Análise.....	96
3.2	A Descrição Analítica.....	98
4	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA NO GTT ESCOLA NOS ANAIS DO CONBRACE: ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	100
5	CONCLUSÕES.....	159
	REFERÊNCIAS.....	164

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) da Universidade Federal de Alagoas – UFAL *Campus* Arapiraca, na linha de Práticas Pedagógicas e Ensino. Esta pesquisa se insere no grupo de investigações acerca das problemáticas significativas delimitadas na rede LEP/UFAL¹, a saber: Teoria do Conhecimento, Epistemologia e Materialismo Histórico-Dialético; e, Trabalho Pedagógico e Formação de Professores na Educação e na Educação Física. Neste trabalho nos debruçamos, em especial, em estudar a Produção do Conhecimento (PC) na Educação Física (EF) dentro dos Anais do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Escola do CONBRACE² (1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021), na qual a seleção dos treze eventos ocorreu de maneira intencional. A proposta foi analisar as contribuições, limites e possibilidades que a Abordagem Crítico-Superadora (ACS) trouxe para o evento do CBCE/CONBRACE a partir das seguintes categorias de análise: Concepção de Ser Humano; Concepção de Sociedade; Teoria Pedagógica, Teoria do Conhecimento, Abordagem do Ensino da Educação Física, Prática Pedagógica e Ensino, Pares Dialéticos (Objetivo-Avaliação / Conteúdo-Método) e Currículo.

Segundo as fontes de dados que foram retiradas da plataforma *on-line* do próprio CBCE/CONBRACE apresentamos que o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) foi criado em 1978, sendo uma entidade científica vinculada à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que reúne pesquisadoras, pesquisadores e profissionais do campo da Educação Física em diversos eixos/temas. Em seu organograma atual constam uma Diretoria Nacional (DN), eleita para mandatos bianuais, as Secretarias Estaduais, com representação em todas as regiões do país e os Grupos de Trabalhos Temáticos (GTT's), com discussões pautadas em quatorze eixos/temas³ que estabelecem interface com a Educação Física. O Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE é o tradicional evento científico do CBCE, realizado com periodicidade bienal, desde o ano de 1979. Considerado

¹ Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer.

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

³ Os eixos/temas são divididos em 14 GTT's: GTT 1: Atividade Física e Saúde; GTT 2: Comunicação e Mídia; GTT 3: Corpo e Cultura; GTT 4: Epistemologia; GTT 5: Escola; GTT 6: Formação Profissional e Mundo do Trabalho; GTT 7: Gênero; GTT 8: Inclusão e Diferença; GTT 9: Lazer e Sociedade; GTT 10: Memórias da Educação Física e Esporte; GTT 11: Movimentos Sociais; GTT 12: Políticas Públicas; GTT 13: Relações Étnico-Raciais; e GTT 14: Treinamento Esportivo.

um dos principais eventos do país e um dos mais importantes da área, o CONBRACE, a partir da sua 13ª edição, rompeu as fronteiras e lançou a 1ª edição do Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE) e desde 2003, ambos os eventos passaram a acontecer simultaneamente.

Diante disso, constatamos que o GTT Escola foi criado em 1997 e atualmente é conhecido como GTT 5. O presente grupo de trabalho temático tem como proposta estudar a inserção da disciplina curricular Educação Física, no âmbito da Educação Escolar, ao seu ordenamento legal e das distintas perspectivas metodológicas animadoras das suas práticas pedagógicas. O atual coordenador é o professor Doutor Wilson Alviano Junior (UFJF); os coordenadores adjuntos são: o professor Doutor Mário Luiz Ferrari Nunes (UNICAMP) e a professora Doutora Adriane Corrêa da Silva (UFAC); o comitê científico é formado pelos seguintes docentes: Doutor Victor Julierme Santos da Conceição; Doutora Rosa Malena de Araújo Carvalho (UFF); Doutora Adriane Corrêa da Silva (UFAC); Doutor Leonardo de Carvalho Duarte (UEFS); Doutor Luiz Sanches Neto (UFC); Doutora Jessica Frasson (UnB); Doutor Jônatas Maia da Costa (UnB); Doutoranda Máisa Ferreira (UNICAMP); Doutora Ana Paula da Silva Santos (Estácio de Sá); Doutora Ayra Lovisi Oliveira (UFJF); Doutor Daniel Cantanhede (UnB); Mestre Lilian Catiuscia Firme (IFRO); Doutora Livia Tenorio Brasileiro (UPE); Doutora Luciana Venâncio (UFC); Doutor Luciano Corsino (IFRS); Doutor Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior (UPE); Mestre Ney Ferreira França (ESMAC); Mestre Pedro Alves Castro (SEEBA); e a Doutoranda Thalita Regina de Oliveira Portela (UFJF). O CBCE evidencia seu comprometimento com o campo acadêmico e profissional da Educação Física. Nesse aspecto, é de suma notoriedade considerar a necessidade de estudos mais aprofundados sobre os trabalhos apresentados no CONBRACE e sua relação com o perfil da produção e socialização da pesquisa em Educação Física no país, identificando o grau de desenvolvimento do conhecimento e suas contribuições para o ensino de Educação Física.

Para compreendermos a Produção do Conhecimento em Educação Física é relevante entender que, no século XIX, a Educação Física foi conceituada a partir de princípios básicos sobre o corpo e sua utilização para atender a lógica do capital como força de trabalho. Na Europa, em especial na França, houve a consolidação do Estado burguês e da burguesia como classe, que criou condições objetivas para que as suas próprias contradições de classe no poder aparecessem e, por conseguinte, o reconhecimento da existência de seu oponente histórico: a classe operária. Diante disso, a burguesia necessitava manter sua hegemonia, e para que isso acontecesse foi necessário construir um homem novo, um homem que pudesse suportar uma nova ordem econômica, política e social, isto é, um novo modo de reproduzir a

vida humana sob as bases vigentes do capital que ia incluir os aspectos culturais, físicos, intelectuais e mentais.

Consoante Soares (2012, p.3-4) podemos dizer que:

É nessa perspectiva que podemos entender a Educação Física como a disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as formas, em todos os espaços onde poderia ser efetivada a construção desse homem novo: no campo, na fábrica, na família, na escola. A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo ‘saudável’; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico... familiar.

Dentro desses moldes, a Educação Física atendeu a lógica da Revolução Burguesa, que apresenta um ser humano a-crítico, a-histórico, indeterminado, voltado unicamente para um corpo anatomofisiológico estudado e cientificamente explicado (Soares, 2012). Assim, buscou-se as explicações para sua atuação na ciência hegemônica da sociedade burguesa – a visão positivista de ciência. Esta ciência forneceu respostas para as indagações que colocou a burguesia no pedestal de poder, tendo uma base fundada e justificada para explicar o seu modo de ser e de viver na sociedade capitalista. Desta forma, a Educação Física passou a integrar, portanto, de modo orgânico, o nascimento e a construção de uma nova sociedade pautada nos privilégios que foram conquistados e estabelecidos pela Revolução da Classe Burguesa, no qual o homem, sujeito alienado, conhece uma sociedade calcada nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, ideais estes que estão embasados no mercado livre, na exploração do homem pelo homem e na venda livre da força de trabalho.

Neste sentido, começamos a problematizar sobre a Produção do Conhecimento na Educação Física, pois a abordagem positivista de ciência está fundamentada nos pressupostos da observação, experimentação e comparação, em que, ao longo dos séculos XVII a XIX, esta teoria do conhecimento construiu uma naturalização dos fatos sociais, criando um “ser social biologizado”. No processo de (re)construção da sociedade, o homem, deveria se humanizar pelas relações sociais que são estabelecidas através da necessidade e das contradições dialéticas de elaborar uma nova sociedade. Mas, partindo da ciência positivista, o homem é tido na esfera puramente biológica, e não no homem antropológico/social como o centro da nova sociedade. Com isso, a ciência do positivismo trouxe a superação de que não existe mais milagres divinos para explicar o curso dos acontecimentos, o que existe a partir de então são as leis próprias a que o mundo físico e humano deve obedecer e que a ciência deve descobrir (Soares, 2012).

A Europa do século XVIII e início do século XIX, em especial nos países do centro

européu, pautou-se numa Educação Física com ênfase na saúde do “corpo biológico” – tendo nos métodos higienista⁴ e eugenista⁵ a solução de combater as mazelas que são dissipadas tanto no meio social quanto na soberania da classe burguesa em controlar as ações econômicas, políticas e sociais. De acordo com Soares (2012, p.15), “o corpo individual, como unidade produtiva, máquina menor da engrenagem da indústria capitalista, passa a ser então uma mercadoria... será um objeto socializado pelas novas relações de produção, um instrumento a mais que deverá ser meticulosamente controlado para ser útil ao capital”. Para atender as ordens do capital, era necessário investir em um “corpo sadio”, uma contradição ao “corpo doente”, que tem ausência do caráter higiênico.

Ao longo do processo histórico, a Educação Física foi sendo construída com base nas concepções que valorizavam os valores e os hábitos que as ciências médicas vinham desenvolvendo na elaboração e na ordenação da racionalidade social, racionalidade esta que nasce interligada às exigências de saúde do corpo biológico para manutenção do corpo social, ou melhor, para a produção e reprodução do capital. Junto a esse discurso, surge uma sociedade hierarquizada, com indivíduos desempenhando funções absolutamente diferentes na produção do capitalismo, em outros termos, um modo de produção que cria necessidades. Com isso, surge a preocupação trazida por Soares (2012, p.29) ao detectar que:

A ideologia das aptidões naturais, dos talentos, das capacidades circunscritas ao âmbito do individual-hereditário-biológico, estava na base das concepções educacionais do final do século XVIII e início do século XIX. Essas concepções, embora apresentem algumas diferenças em suas formulações, na sua essência postulavam uma educação de classe. E é nelas que vamos encontrar a preocupação com a ‘Educação Física’.

Essa preocupação é pertinente, pois as bases que se postularam para fundamentar as bases de uma educação em um caráter liberal, tendo no ensino do cálculo e da escrituração comercial, os estudos da Geografia, Aritmética, História e Direito Civil deveriam completar o conteúdo da educação. Esta educação tinha como intuito preparar técnica e politicamente os quadros para a consolidação de outro Estado, um Estado liberal, no qual o livre comércio e a livre produção fossem garantidos. A Educação Física não ficou de fora do espaço educacional, adquiriu ao longo do processo histórico seu espaço devido aos cuidados higienistas e eugenistas, partindo da influência e contribuição das transformações introduzidas no processo produtivo nesse período, graças aos avanços tecnocientíficos, exigem da força de trabalho – nas fábricas, nas indústrias e no comércio – modificações substantivas na formação

⁴ Especialista em higiene (‘parte da medicina’); sanitarista.

⁵ Teoria que busca produzir uma seleção nas coletividades humanas, baseada em leis genéticas; eugenismo.

dos recursos humanos necessários para garantir o acúmulo do capital.

Sempre vinculada à saúde biológica, a Educação Física foi protagonista no maior projeto de higienização da sociedade. E neste aspecto, Soares (2012, p.42) destaca que:

A Educação Física, construída de maneira autônoma em relação à sociedade que objetiva o corpo dos indivíduos em configurações precisas e determinadas historicamente, coloca-se como uma prática ‘neutra’, capaz de alterar a saúde, os hábitos e a própria vida dos indivíduos. E é assim que ela começa a ser veiculada como uma necessidade, passando a integrar o conjunto de normas que tratam dos ‘cuidados do corpo’, cuidados esses que, no discurso, passam a ser um problema do Estado.

Particularmente, o exercício físico seria aquele ‘cuidado com o corpo’ dotado de poderes capazes de resolver os problemas colocados pela sociedade industrial, seria aquele elemento capaz de neutralizar os conflitos sociais e ‘equilibrar’ a vida no mundo do trabalho.

Vale ressaltar que, em plena Revolução Industrial, o trabalhador se transforma em simples acessório das máquinas e necessita, cada vez mais, atenção e saúde para suportar as intermináveis horas sem descanso e em posições absolutamente nocivas ao seu corpo. Daí a importância atribuída ao exercício físico, este novo ‘remédio’ para os males ‘necessários’ da nova ordem.

Sendo assim, por volta do ano de 1800 vão surgir na Europa as Escolas de Ginástica cujo objetivo era tratar sobre saúde, disciplina e civismo. Dentro dessas escolas, destacamos três, sendo elas: a Escola Alemã; a Escola Sueca; e a Escola Francesa. Antes de falarmos sobre as três escolas, devemos entender que a Ginástica, neste momento histórico, foi considerada elemento integrante do rigor científico, na qual desempenhou importantes funções na sociedade industrial, tendo como finalidade corrigir vícios posturais decorrentes das atividades adotadas no trabalho, demonstrando assim, as suas vinculações com a medicina e, de modo consequente, conquistando *status* de reparação e danos à saúde, como também, buscou-se a ordem disciplinar, algo que era absolutamente necessário à ordem fabril quanto a sociedade que se perpetuava sob a lógica do capital.

Na Alemanha, a Ginástica surge com a finalidade de defender a pátria, tendo no espírito nacionalista o intuito de formar homens e mulheres fortes, robustos e saudáveis. Esta Escola de Ginástica foi fundamentada em bases científicas, com ênfase na biologia, fisiologia e anatomia. Seus principais idealizadores foram: *Guts Muths* e *Friederich Ludwig Jahn*, na qual para o primeiro colaborador, a Ginástica é pautada nas leis da fisiologia e deve ser organizada pelo Estado e ministrada todos os dias para todos - homens, mulheres e crianças – sendo ofertada como meio educativo para o desenvolvimento da nação, disseminando cuidados higiênicos com o corpo e com o espaço onde se vive. Já o segundo colaborador, reforça que a prática da Ginástica deve estar para além da saúde e da moral, devendo ser apropriada pela corporação militar. Para Soares (2012, p.45), a Ginástica Alemã detinha de:

[...] instrução física militar, destinada às massas, embora disseminasse, do ponto de vista ideológico, a moral e o patriotismo, apresentava um forte conteúdo higiênico e tinha por finalidade primeira tornar os corpos ágeis, fortes e robustos. Em momento algum a saúde física deixou de pontuar aquelas propostas, e o corpo anatomofisiológico sempre foi seu objeto de atenção. O viés médico-higiênico emprestava o caráter científico que, juntamente com a moral burguesa, completava o caráter ideológico.

De um modo geral, a Ginástica Alemã caracterizou-se por um forte espírito nacionalista, tendo no exercício físico a aplicação realista das teorias educacionais que exaltam o desenvolvimento completo do homem universal sob uma concepção de uma Educação Física idealista e individualista (que atendesse as necessidades e preocupações da burguesia alemã por meio de uma Ginástica eugenista e higienista), proporcionando assim, uma instrução física de massas em prol de atender uma necessidade histórica da unidade nacional para defesa da pátria e, posteriormente, para a defesa contra a agressão imperialista.

A Escola Sueca foi sendo constituída no início do século XIX, tendo como princípio a saúde e um método propositivo de extinguir os vícios da sociedade, entre os quais, o alcoolismo. Essa proposta de Ginástica pautava-se como um instrumento de criar sujeitos fortes, saudáveis e livres de quaisquer tipos de vícios, pois sua principal preocupação era com a saúde física e a moral. Seu idealizador principal foi *Pehr Henrick Ling* (1776-1839), que propunha um ensino voltado para uma ginástica nacionalista e destinava regenerar o povo, formar homens de bons costumes e que pudessem preservar a paz na Suécia. *Ling*, como era conhecido, dividia a ginástica em quatro partes: ginástica pedagógica ou educativa; ginástica militar; ginástica médica e ortopédica; e ginástica estética.

Na França, a Ginástica nasce embasada em concepções liberais clássicas de educação que tem como perspectiva formar o “homem universal”. Dentro de uma proposta educativa, o método francês foi elaborado através das ideias de *Guts Muths* e *Friederich Ludwig Jahn*, e apresentava além do caráter moral e patriótico, uma preocupação com o desenvolvimento social. Objetivava formar o homem “completo e universal”, sem desvincular-se do utilitarismo, tão abordado pela ginástica científica, buscando o desenvolvimento da força física, da destreza, agilidade e resistência (Soares, 2012). O Método Francês foi desenvolvido por *D. Francisco de Amoros y Ondaño* (1770-1848), *George Demy* (1850-1917) e o Método Natural pensado por *George Hébert* (1875-1957). Inspirado em *Pestalozzi*, *Amoros* negou veementemente toda e qualquer forma de empiria, seus exercícios eram completamente explicados por enunciados científicos, comprovando a relação existente entre a sua ginástica, a saúde da população e a tão desejada utilidade dos gestos. Em outras palavras, a Ginástica na França fundava-se em três caracteres: civil, militar e médico.

O método francês para alcançar os seus objetivos preconizava sete formas de trabalho: jogos, flexionamentos, exercícios educativos, exercícios mímicos, aplicações, desportos individuais e coletivos. A Escola Francesa inclui ainda a obra de *Georges Hébert*. O chamado Método Natural de *Georges Hébert* repudia todas as formas de exercícios analíticos, artificiais ou formais, conhecidos sob a denominação de ginástica. Este idealizador privilegiava a natureza e a qualidade do trabalho em detrimento da qualidade de execução. Classificou os exercícios em dez grupos fundamentais de acordo com as funções úteis da vida cotidiana. Sendo eles: a marcha, a corrida, o salto, o movimento quadrúpede, a escalada, o equilíbrio, o arremesso, o levantar, a defesa e a natação. Os treinos deveriam ser ao ar livre para submeter o corpo às diferentes temperaturas, tinha a corrida como elemento base e cada um deveria trabalhar no seu ritmo e capacidade. O que *Georges Hébert* desejava era aumentar as resistências orgânicas, realçar as aptidões para a execução de exercícios naturais e utilitários e, sobretudo, desenvolver a energia, a qualidade de ação, a virilidade, para então subordinar esse conjunto de qualidades físicas bem treinadas a uma moral altruísta e física (Soares, 2012).

Percebe-se que a Educação Física enquanto Produção do Conhecimento foi se consolidando na Europa ao longo do percurso histórico a contar de várias proposições, sendo estas: militares, médicas, higienistas, eugenistas, utilitárias e conservadoras. No Brasil, não foi diferente, a Educação Física incorporou características que deram ênfase à saúde, higiene, raça e moral, isto significa, que a Educação Física delineou seu espaço dentro de um campo educacional e social, pautado na saúde física e mental como promotora de saúde, como regeneradora da raça, das virtudes e da moral. O desenvolvimento da Educação Física no Brasil foi dividido em três períodos: Império (1822-1889); Primeira República/República Velha (1889-1930); Segunda República/ Estado Novo (de 1930 até os dias atuais).

No período imperial, a começar da proclamação da independência, o interesse pela criação de propostas pedagógicas para uma reformulação da educação começou a ser discutidas, e nelas já se encontrava citada a Educação Física como possível componente curricular. Mas, a pedagogia era comandada restritamente por pessoas das áreas médica, militar e religiosa, não havendo espaço para educador da área específica, menos ainda para a Educação Física. Como efeito, os diversos modelos de processo educacional eram direcionados para atender os interesses de quem os ministravam e dirigiam. Neste aspecto, Soares (2012) vem destacar que a Educação Física foi, durante quase todos os anos do Brasil como império português, negligenciada e afastada do cenário escolar civil, sendo assim,

desenvolvida exclusivamente pelas instituições militares, descaracterizada de seus benefícios pedagógicos e entendida erroneamente como sinônimo de ginástica e/ou treinamento militar.

Outro ponto importante a ser considerado é que entre decretos, leis e resoluções, a Educação Física se movimentou e criou corpo no cenário educacional brasileiro. Essa história foi referendada com o Parecer de nº 224⁶ de 12 de setembro de 1882, que instituiu a Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública, mais especificamente em seu Capítulo VII intitulado da Educação Física, que teve Rui Barbosa como seu relator (Soares, 2012). A autora ainda levanta um parêntese ao frisar que a Educação Física, integrou-se ao currículo escolar, cujo principal conteúdo proposto pelo relator fora a Ginástica, baseada na concepção médico-higienista com ênfase no método ginástico sueco criado por *Ling*. Destaca-se, também, que foi concedida à Educação Física um caráter de obrigatoriedade, distinguindo-a do horário do recreio e determinando sua prática ao final das aulas.

Na Primeira República, gostaríamos de evidenciar a chegada da Associação Cristã de Moços – ACM em 1891 no Estado do Rio de Janeiro, tendo como proposta influenciar e incentivar à prática esportiva sistematizada no Brasil. Outro ponto a ser salientado foi a criação da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo em 1909, a edição de revistas e congressos de Educação Física, e o primeiro curso de formação baseado no modelo do Centro Militar de Educação Física com o intuito de formar professores para a rede pública com orientação médico-higienista. No início do século XX, o Brasil vivia um caos no que diz respeito ao saneamento básico e a higiene pessoal, onde surgiram muitas doenças, tais como: gonorreia, tuberculose, etc., além de medidas sanitaristas, como a vacinação. Houve a necessidade de trabalhar e de desenvolver a higiene da população com auxílio da Educação Física. E por fim, no ano de 1928, veio a Reforma de Ensino realizada por Fernando de Azevedo, em que se estabeleceu para todos os níveis e estabelecimentos educacionais, a obrigatoriedade da Educação Física, em sessões diárias a todos os alunos, reservando-se à mulher, atividades ginásticas leves e próprias para sua condição na sociedade (Soares, 2012).

No início do século XX, mudanças e reformas no âmbito educacional começaram a ser constatadas, principalmente, a partir da década de 1920. Com a chegada da década de 1930, a educação brasileira começa a sofrer mudanças revolucionárias, fomentadas pelas Revoluções

⁶ Parecer realizado pela Comissão de Instrução Pública presidida por Rui Barbosa do Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879 que instituiu a reforma educacional assinada por Carlos Leôncio de Carvalho, que concedia à Ginástica sua inclusão na grade curricular e sua obrigatoriedade na escola (SOARES, 2012).

de 1930 e 1932, pela promulgação da nova Constituição Federal de 1934 e, conseqüentemente, pelo fim da República Velha e início do período conhecido como Estado Novo. No ano de 1937, no governo de Getúlio Vargas, a disciplina de Educação Física passou por transformações que foram primordiais para a sua consolidação dentro das instituições de ensino por todas as regiões do Brasil. Essas mudanças são pertinentes, pois a Educação Física foi tratada de maneira individualizada como área específica e correlacionada com as demais áreas da educação formal, sendo que houve a criação da divisão do componente curricular Educação Física, subordinada ao Departamento Nacional de Educação e que foi o primeiro órgão governamental destinado exclusivamente à administração da Educação Física em âmbito nacional.

Durante muitos anos, a Educação Física ficou concentrada nos fundamentos militaristas e médico-higienistas. Esse parâmetro começou a se modificar doravante os primeiros anos subseqüentes ao final da Segunda Guerra Mundial (Castellani Filho, 1994; Soares, 2012). Ao longo desse processo histórico, o Brasil sofreu inúmeras transformações, sendo elas: culturais, econômicas, sociais e, principalmente, políticas. Essas alterações culminaram no golpe de estado de 1964 que, como seqüela, conduziu o país à instauração do governo pelo regime militar, que perduraria até 1985. Durante esse período nebuloso, a Educação Física e o ensino como um todo, precisou se adaptar aos interesses dos militares. A sociedade brasileira galgava em um contraste de interesses pessoais, reflexos da Guerra Fria, surgida após o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e que dividiu o mundo em dois blocos econômicos, tendo de um lado, os capitalistas, liderados pelos norte-americanos, e do lado oposto, os socialistas, organizados pelos soviéticos (Betti, 1991; Castellani Filho, 1994).

No percurso da ditadura militar no Estado brasileiro, a Educação Física sofria pelo mundo forte influência dos padrões europeus, que naquela época se evidenciavam nos agrupamentos desportivos como base da Cultura Corporal (Coletivo de Autores, 2012). Essa influência transcendeu também para o contexto escolar, fazendo com que as práticas pedagógicas para a Educação Física ficassem voltadas exclusivamente aos conteúdos esportivos. Como consequência desse processo, o método tecnicista tornou-se hegemônico no âmbito da Educação Física escolar, implementando, assim, a reprodução dos esportes de alto rendimento no chão da escola. Outro fator importante é que o esporte, em particular o futebol, buscava exaltar o nacionalismo enquanto fenômeno cultural e, posteriormente a isso, atingiu a sociedade como um todo, no qual o intuito era unificar o povo brasileiro e distrair das perturbações sociais, pois, para o governo, naquele momento era de vital importância encenar/maquiar os problemas recorrentes do regime ditatorial.

Paralelamente ao regime militar, em meados do término da década de 1970, a Educação Física sofreu inúmeras cobranças pelos profissionais da área devido a forte necessidade de ter uma reflexão e reformulação estrutural da mesma. As mudanças foram fomentadas, mas apenas se insinuaram, acontecendo evidentemente a partir do início da década de 1980, nas quais os motivos se pautaram nas buscas de especializações pelos professores da área, quanto no crescimento de eventos e publicações voltadas para a área de Educação Física. Sendo assim, Daólio (1998, p.44) afirma que:

Além dos brasileiros doutorados no exterior, colaboraram para o surgimento de novas idéias, reflexões e propostas metodológicas na Educação Física brasileira a criação dos primeiros cursos de pós-graduação em outras áreas, sobretudo das ciências humanas, o aumento do número de publicações especializadas e a realização de vários congressos, encontros, seminários e cursos na área.

Já para Betti (1991), o fator sócio-político foi novamente essencial para que a Educação Física sofresse uma nova revolução. No cenário mundial, a Guerra Fria começava a se romper, concretizando a supremacia dos capitalistas liderados pelos norte-americanos, culminando assim na queda do muro de Berlim em 1989, que deflagrou oficialmente o fim da Guerra Fria. Neste período, a nação brasileira iniciava seu processo de redemocratização, com o fim do regime militar em 1985, consolidado pela eleição de um presidente civil. As primeiras críticas estavam interligadas ao desenvolvimento do processo pedagógico e, de modo consequente, na formação integral do ser humano, modificando sua característica restrita de uma educação voltada unicamente para o culto ao físico (Coletivo de Autores, 2012). Dessa forma, surgiram diferentes abordagens pedagógicas para promover a Educação Física na escola, entre elas estão: Abordagem Pedagógica da Educação Física – Desenvolvimentista (Tani *et al.*, 1988); Abordagem Pedagógica da Educação Física – Construtivista-Interacionista (Freire, 1989); Abordagem Pedagógica da Educação Física – Concepção de Aulas Abertas a Experiências (Hildebrandt-Stramann; Laging, 1986); Abordagem Pedagógica da Educação Física – Crítico-Emancipatória (Kunz, 1994); Abordagem Pedagógica da Educação Física – Atividade Física e Promoção da Saúde (Guedes; Guedes, 1995); e Abordagem Pedagógica da Educação Física – Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 2012).

Desta forma, esmiuçamos uma síntese das propostas pedagógicas da Educação Física, começando pela Abordagem Pedagógica Desenvolvimentista, que busca enfatizar o movimento humano, cujo objetivo é desenvolver habilidades motoras, afetividade, socialização, a cognição e as qualidades físicas envolvidas, isto é, desenvolver unicamente habilidades e competências com destaque no “desenvolvimento motor”, a qual limita o

indivíduo a um caráter funcionalista, biológico e exclusivamente técnico. Na Abordagem Pedagógica Construtivista-Interacionista, podemos observar que é uma proposição propositiva durante sua obra, porém não é sistematizada no que abrange a esquematização da aula, ou seja, a aprendizagem não é realizada passo a passo, não segue uma lógica sistemática, explicativa da aula para desenvolver a disciplina e seus conteúdos, a qual retrata os limites da metodologia a ser ensinada.

Na Abordagem Pedagógica Conceção de Aulas Abertas a Experiências, vemos que a noção de realidade é a do sujeito (o aluno) em sua aprendizagem interligada ao ensino, ideia de autonomia, problemáticas sociais, mas sua limitação está embasada em trazer, mostrar e indagar no aluno uma criticidade perante a realidade imposta pelo modelo econômico, a qual sua autonomia está relacionada ao que ocorre na aula, mas não uma “autonomia” que retrate as condições sociais e históricas. Conforme a Abordagem Pedagógica Crítico-Emancipatória, devemos compreender a noção de realidade, no qual Kunz em uma passagem de sua obra retrata que a competência social deve ser desenvolvida pela tematização das relações sociais. Essa tematização deve ser problematizadora, para que o aluno seja levado a compreender e distinguir interesses individuais e subjetivos de interesses coletivos e objetivos, mas não retrata o principal que é desenvolver autonomia na criticidade diante da realidade concreta, das condições sociais e históricas.

Segundo a Abordagem Pedagógica Atividade Física e Promoção da Saúde, os limites estão confinados no que abrange a mente, no qual tudo leva a crer que as perspectivas de desenvolvimento dos programas de educação física escolar nos anos 2000 necessariamente deverão refletir com base em uma nova tendência: a da educação para a saúde. Nessa tendência, os programas de Educação Física escolar deverão preparar os educandos para um estilo de vida permanentemente ativo, em que as atividades físicas relacionadas com a saúde passam a fazer parte integrante do seu cotidiano ao longo de toda a vida. Assim, sua limitação está em responsabilizar o indivíduo em suas práticas regulares de atividade física/saúde, pela qual essa responsabilidade é dever do Estado, que não possibilita Políticas Públicas que facilitem o processo de encadeamento para que o “trabalhador” possa usufruir desta necessidade que é direito de todos os cidadãos.

Em relação à Abordagem Crítico-Superadora, podemos destacar que essa é a única proposição pedagógica que propõe elementos superadores, pois retrata que todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que

desenvolve nos alunos. É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? Esta teoria pedagógica da Educação Física vem propor uma superação diante das outras abordagens, melhor dizendo, implementa um modelo de ensino com destaque numa lógica propositiva e sistematizada, em outros termos, parte da Cultura Corporal (Jogo, Esporte, Dança, Lutas e Ginástica) enquanto objeto de estudo da Educação Física escolar, e do método da práxis social da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2021), dispondo-se da prática social como ponto de partida e de chegada, iniciando na prática cotidiana e instrumentalizando os(as) estudantes, perspectivando a catarse (incorporação dos elementos constitutivos da Educação Física).

Como forma de assegurar o ensino da Educação Física na Escola, trazemos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que garante a Educação Física como componente curricular obrigatório da escola, pela qual vemos que esta referida Lei passou por três modificações ao longo do processo educacional brasileiro. A Lei de nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, consolidou-a no campo escolar, quando fez referência à Educação Física em seu artigo 22, como prática obrigatória até 18 anos de idade, no ensino primário e médio. Em 1969, sofrendo o Brasil mais um golpe de estado, os militares retomam o poder e o artigo 22 da LDB de 1961 é revogado e substituído pelo Decreto-Lei de nº 705 de 25 de julho de 1969, que abarca a prática da Educação Física a todos os níveis e ramos de ensino, dando prioridade ao esporte como conteúdo para o ensino superior, iniciando assim a era da esportivização (Betti, 1991).

A Lei de nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, a LDB de 1971 reservou uma observação em seu artigo 7º, onde a Educação Física passou a ser incluída nos currículos plenos das escolas de primeiro e segundo graus. Em sequência, o governo decretou a Lei de nº 69.450 de 1 de novembro de 1971 que regulamentou a Educação Física e, à vista disso, estabeleceu parâmetros de como essa atividade se relacionaria com a sistemática da educação nacional, bem como a origem e aplicação de recursos financeiros. A Lei de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 permanece em vigor nos dias atuais. E esta Lei, em específico, trouxe consigo mudanças importantes para o sistema educacional, na qual destacamos o termo “obrigatório” no que diz respeito ao ensino da Educação Física na Escola, onde foi incluído pela Lei de nº 10.328 de 12 de dezembro de 2001 (Brasil, 2001). Também ficou estabelecida a dispensa dessa disciplina no ensino noturno e da Lei de nº 10.793 de 1 de dezembro de 2003, que representa um retrocesso de 20 anos no que se refere aos pressupostos que respaldam os

conhecimentos da área de Educação Física, que vetou a prática facultativa aos discentes de Educação Básica, que cumpram jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, que sejam maior de 30 (trinta) anos de idade, que estiverem prestando serviço militar inicial e que tenham filhos (Brasil, 2003).

Dentro de uma proposta alienada de Educação Física, surge a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cumprindo uma exigência contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica e no Plano Nacional de Educação (PNE). A primeira versão da BNCC veio a público com o lançamento da consulta pública de sua primeira versão em setembro de 2015. Nesta ocasião, a Presidenta da República era Dilma Rousseff (PT – 2014/2016) e o Ministério da Educação (MEC) estava a cargo do ministro Renato Janine Ribeiro. A segunda versão da BNCC tornou-se pública em abril de 2016, sendo produzida por uma equipe de 135 profissionais, entre professores da Educação Básica e do Ensino Superior e representantes de todas as unidades da federação, após estudo e seleção dos documentos estaduais e realização de seminários em que foram apresentadas experiências internacionais similares. Sua construção envolveu mais de 12 milhões de contribuições, leitura crítica de especialistas e inúmeros debates pelo país (Neira; Souza Júnior, 2016). Em meados de maio de 2016, a então presidenta eleita Dilma Rousseff, sofreu um golpe político-jurídico, no que ocasionou a população brasileira ter assistido à retirada de seus direitos e o franco caminhar para um regime antidemocrático estimulado por setores conservadores, empresariais e neoliberais. No bojo dessas ações, em abril de 2017, foi divulgada a terceira versão da BNCC, mais enxuta, como vangloriaram seus artífices na grande mídia, mas com sérias consequências para o futuro da sociedade.

Partindo das problemáticas que envolvem o campo da Educação Física, podemos constatar que a BNCC contribuiu de maneira negativa ao propor uma política por intermédio de competências e habilidades para todas as etapas da Educação Básica, mediante um roteiro de habilidades específicas identificadas, uma a uma, por meio de códigos discriminados por componente curricular e para cada ano de escolaridade. Sua novidade principal em relação às Diretrizes Curriculares e aos Parâmetros Nacionais é a obrigatoriedade. Destarte, os conteúdos obrigatórios do currículo devem funcionar como ponto de referência para os gestores definirem a tão sonhada qualidade na educação, assim como, o entendimento do que seja um bom ou um ruim professor com base em metas pré-estabelecidas e avaliações de professores, assim dizendo, tem o sentido de reforçar a competição entre professores e entre instituições escolares.

Outro ponto que merece ser frisado é a questão da meritocracia, base fundante da teoria neoliberal, que busca responsabilizar o ser humano por seu sucesso e/ou insucesso escolar. Para essa linha de pensamento, os objetivos são alcançados por aqueles que se dedicam e se esforçam em medida suficiente. Em outros termos, as políticas neoliberais rebaixam e fragmentam o conhecimento científico que deveria ser acessado pela classe trabalhadora em prol de uma formação humana crítica, reflexiva e emancipada. As táticas para o desmantelamento da educação pública são das mais variadas, perpassando o universo da produção cultural que desdenha as instituições públicas no plano do discurso, até as mais velhas e recorrentes, ou seja, aquelas mediante o estrangulamento financeiro para sucatear e, do desastre, surgir com a solução de privatizar a Escola Pública.

A Educação Física dentro da BNCC apresenta um contexto direcionado à hegemonia do empresariado brasileiro e internacional, na qual o currículo deve estar pautado numa perspectiva neoliberal e conservadora. Tal posicionamento acarreta no enfraquecimento/empobrecimento da luta dos professores em fazer uma prática pedagógica propositiva em prol de um ensino que esteja fundamentado no projeto de Educação e de Educação Física, adequado e digno para a classe operária, com autonomia real e, principalmente, independente de sociedade de classes. Em termos políticos, o silêncio em relação aos determinantes da BNCC implicou a omissão da área frente ao projeto de educação do capital, bem como reforçou a lógica do corporativismo pela busca isolada de avanços específicos ao componente curricular de Educação Física. Restringindo-se ao âmbito da “pequena política”, a Educação Física não parece ter conquistado avanços significativos em relação às concepções tradicionais de corpo e atividade física, historicamente cristalizadas nos currículos escolares, de modo que a aderência da área ao projeto político e pedagógico da BNCC impõe novos e maiores desafios para a construção de um projeto de educação autônomo (pautados na PHC e na ACS) dos trabalhadores, baseado em outros fundamentos ético-políticos.

Com isso, justificamos a elaboração deste estudo com base em Sobral (1986), ao dizer que os trabalhos publicados no CBCE/CONBRACE não têm um fim em si mesmo, mas sim, no contexto da produção econômico-social. Assim, compreendemos que a Ciência & Tecnologia estão para atender as leis gerais do modo de produção capitalista, isto significa dizer, que estudos empíricos foram realizados em centros de pesquisa universitária e não universitária sobre a produção e apropriação social do conhecimento e, a partir disso, são explicadas através das mediações e das relações entre a ciência & tecnologia em concordância com a infra e superestrutura das sociedades capitalistas.

Isso nos remete a entender ao que Sobral (1986) evidenciou nos dados das pesquisas sobre as relações sociais capitalistas e, ciência e tecnologia, podendo assim, serem analisadas por meio de três dimensões, sendo elas: produtiva, ideológica e política. Na força produtiva, a ciência é fruto/produto histórico das relações de produção capitalista. Como força ideológica, busca dissimular o caráter econômico e político das regras aparentemente técnicas que orientam as decisões de Estado, dificultando a conscientização das classes e a problematização dos reais fundamentos do poder. E como força política, legitima o poder político, servindo para a contenção das transformações sociais.

Também temos outros quatro argumentos para justificar a elaboração desta pesquisa, sendo por intervenção do viés: epistemológico, acadêmico, pedagógico e social. No campo epistêmico⁷, a epistemologia vem se referindo aos pressupostos teórico-filosóficos que definem e diferenciam as diversas abordagens teórico-metodológicas utilizadas na pesquisa científica. Para Chaves-Gamboa e Sánchez Gamboa (2009, p.27), a teoria dialética “[...] desenvolve a ideia da unidade entre Epistemologia e a Teoria do Conhecimento e as condições materiais e históricas da produção do conhecimento. [...]”. Neste aspecto, a episteme busca articular na lógica da produção científica, tendo nas técnicas, nos métodos e nas teorias elementos de base para a construção da ciência. Vale ressaltar que essa articulação lógica está ligada aos critérios de validade e de rigor científico para elaboração da produção do conhecimento.

No campo acadêmico, partimos da luta em defesa do conhecimento, da ciência, da educação pública, laica, gratuita e universal; de combate contra o desmantelamento do sistema público de ensino; contra as posições retrógradas e conservadoras, enfim, tem se transformado num instrumento de resistência contra as privatizações e de luta em defesa dos interesses da classe trabalhadora. Do ponto de vista pedagógico, pretendemos atuar na direção de uma nova síntese, desenvolvendo argumentos científicos na perspectiva histórica, para levar o professor à compreensão dos fundamentos que têm legitimado a Educação Física na escola brasileira; já na relevância social, suscitamos em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar, onde 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.

Com base nos elementos até aqui delimitados, elaboramos o seguinte problema em forma de pergunta: sobre quais concepções de Ser Humano, Sociedade, Teoria Pedagógica,

⁷ Que se refere à epistemologia, à teoria do conhecimento, reflexão sobre a natureza, o conhecimento e suas relações entre o sujeito e o objeto; epistemológico.

Teoria do Conhecimento, Abordagem do Ensino da Educação Física, Prática Pedagógica e Ensino, Pares Dialéticos (Objetivo-Avaliação / Conteúdo-Método) e Currículo estão as problemáticas relativas à prática pedagógica e o ensino da Educação Física em relação aos textos que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora nos Anais do CONBRACE do GTT Escola (1997-2021)?

Nosso objetivo geral é: analisar sobre quais concepções de Ser Humano, Sociedade, Teoria Pedagógica, Teoria do Conhecimento, Abordagem do Ensino da Educação Física, Prática Pedagógica e Ensino, Pares Dialéticos (Objetivo-Avaliação / Conteúdo-Método) e Currículo estão as problemáticas relativas à prática pedagógica e o ensino da Educação Física em relação aos textos que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora nos Anais do CONBRACE do GTT Escola (1997-2021). Compromissados em expor o objetivo aqui proposto, traçamos como objetivos específicos: Investigar a produção do conhecimento pertinente ao nosso objeto de estudo, a Educação Física e a Prática Pedagógica/Ensino, pretendendo aprofundar nas categorias científicas aqui preteridas: concepções de Ser Humano, Sociedade, Teoria Pedagógica, Teoria do Conhecimento, Abordagem do Ensino da Educação Física, Prática Pedagógica e Ensino, Pares Dialéticos (Objetivo-Avaliação / Conteúdo-Método) e Currículo; Aprofundar as referências acerca das teorias críticas da Educação Física e da Prática Pedagógica/Ensino e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem, buscando os nexos entre as abordagens e suas bases teóricas; Explicar criticamente a produção do conhecimento nos anais do GTT Escola do CONBRACE/CBCE (1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021), procurando as relações entre os textos encontrados e as premissas educacionais defendidas no enfrentamento das problemáticas da Educação Física e da Prática Pedagógica/Ensino.

Partindo do exposto, levantamos como suposição de que a hipótese foi formulada no decorrer do estudo, onde encontramos contradições que serão retomadas nas conclusões. A produção científica em Educação Física no Brasil apresentou como base técnica e científica dimensões pautadas em correntes: biologicista, militarista, esportivista, higienista, eugenista, utilitarista e conservadorista, que limitam e rebaixam o ser humano, partindo da esfera social para um sujeito puramente biológico. Mas, em se tratando da Abordagem Crítico-Superadora enquanto teoria pedagógica da Educação Física, acreditamos que esta concepção proponha uma leitura crítica da realidade, a começar pelas determinações sócio-históricas, educacionais, políticas e econômicas, pelas quais abordamos a luta entre as classes, e da necessidade histórica da classe trabalhadora se humanizar a partir do acesso ao que temos de mais desenvolvido: a cultura humana e o conhecimento científico. Portanto, esta teoria foi

elaborada e, como resultado, seu processo de efetivação vai se desencadeando no local próprio à transformação da prática educativa: o chão da Escola Pública.

Este trabalho parte de uma proposta educacional para a classe trabalhadora, na qual busca almejar, através da luta de classes, a transformação social para além do capital, fazendo com que a educação escolarizada seja acessada por todos e, conseqüentemente, o objetivo/avaliação e conteúdo/método desta escolarização estejam organizados e centrados na apropriação da base técnica e científica do trabalho e das relações sociais que o determina. Esta referência permite que o trabalho pedagógico seja desenvolvido considerando a contradição fundamental do modo de produção (capital-trabalho). Desta maneira, a escolarização deverá possibilitar a apropriação dos conhecimentos objetivos que ampliem a compreensão, e a explicação da base técnica e científica do trabalho, elaborados historicamente pela humanidade na luta por sua existência. Sendo assim, consideramos que é possível que a Educação Física possa contribuir mais profundamente com o processo de transição das formas de apropriação da cultura humana em tempos de crise estrutural do sistema capitalista.

Assim, realizamos uma análise de conteúdo da Produção do Conhecimento na Educação Física a partir de um recorte dos 30 anos de existência do Coletivo de Autores (2012), tendo como banco de dados os anais do GTT Escola do CONBRACE. De acordo com Severino (2007, p.123), a análise de conteúdo “[...] é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escrito, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise da comunicação”. Para Triviños (2012, p.160) esse método é indispensável para “[...] o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista não se apresentam com a devida clareza”. Nesse estudo sobre a produção do conhecimento em Educação Física, partimos também do instrumento de análise, que consoante Silva e Sánchez Gamboa (2014), integra os elementos lógico-gnosiológicos, envolvendo a relação entre sujeito e objeto (gnosiológicos – teoria do conhecimento), concepções de mundo do pesquisador (ontológicos – concepção de ser humano), sendo reclassificada de matriz paradigmática.

Na discussão aqui proposta, partimos em estudar a Produção do Conhecimento e a Educação Física, com ênfase na Abordagem Crítico-Superadora, tendo como teorias fundamentais, a Pedagogia Histórico-Crítica e o Materialismo Histórico-Dialético que irão auxiliar na construção deste trabalho. Agora, iremos dispor em capítulos as categorias científicas que consolidam a construção desta dissertação.

No capítulo 1, discutimos sobre a Produção do Conhecimento da Educação Física no Brasil, apontando as contradições, limites e possibilidades, valendo-nos de uma teoria crítica da Educação Física denominada de Crítico-Superadora. Para compreendermos essa teoria, é de suma importância entender as teorias da educação a partir modo de produção capitalista, onde nos fundamentamos na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), para que assim, possamos nos aproximar de um projeto histórico socialista que busque proporcionar a visão da totalidade e, de modo consequente, assimilarmos as teorias da educação, as teorias da Educação Física, a abordagem Crítico-Superadora, o projeto político-pedagógico e ensino, os ciclos de escolarização, os pares dialéticos, e os princípios curriculares em prol de uma formação humana crítica.

No capítulo 2, tratamos sobre o Balanço da Produção do Conhecimento na Educação Física, onde nos referenciamos através da Abordagem Crítico-Superadora por meio dos textos do GTT Escola nos Anais do CONBRACE (1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021), valendo-se de preceitos embasados na Abordagem Crítico-Superadora, na Pedagogia Histórico-Crítica e no Materialismo Histórico-Dialético. Para construção deste tema, partimos dos parâmetros teórico-metodológicos sugeridos pela dialética defendidos por: Cheptulin (1987); Andery *et al.* (2012); Chaves-Gamboa, Sánchez Gamboa e Taffarel (2003); Chaves-Gamboa e Sánchez Gamboa (2009); Sánchez Gamboa (2010) e Taffarel, Santos Júnior e Morschbacher (2019). Da análise de conteúdo trazida por Severino (2007) e Triviños (2012); e dos pressupostos gnosiológicos e ontológicos explicitados por Silva e Sánchez Gamboa (2014).

No capítulo 3, mediante os resultados, vemos que a hipótese se concretizou a partir da identificação sobre a Produção do Conhecimento da Educação Física no Brasil, as quais existem correntes teóricas dentro da Educação Física que defendem o conservadorismo, esportivismo, eugenismo, biologicismo, higienismo, militarismo e utilitarismo. Porém, este trabalho, pautou-se em analisar de maneira crítica os trabalhos publicados no GTT Escola dos anais do CONBRACE (1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021), que se valeram de base da Abordagem Crítico-Superadora. Constatamos nos textos estudados, que esta teoria pedagógica da Educação Física está preocupada em garantir à classe trabalhadora os seguintes elementos: uma leitura crítica dos problemas encontrados na realidade, a luta de classe em prol de um processo civilizatório e humanizado por meio do ensino da Educação Física, pautada em propostas que atendam as concepções de Ser Humano, Sociedade, Teoria Pedagógica, Teoria do Conhecimento, Abordagem do Ensino da Educação Física, Prática Pedagógica e Ensino, Pares Dialéticos (Objetivo-Avaliação / Conteúdo-

Método) e Currículo.

Nas conclusões apresentamos que a Abordagem Crítico-Superadora contribuiu de maneira propositiva e significativa para o desenvolvimento da Ciência e da Produção do Conhecimento na Educação Física, ao longo de seus 30 anos de existência, a partir dos Anais do GTT Escola do CONBRACE. Chegamos a concluir que, apesar das limitações deste estudo, os direcionamentos apontados pelas referências utilizadas e como estas se relacionam com perspectivas futuras para a continuidade de pesquisas, estudos e investigações científicas da mesma natureza. Queremos expressar que, de hoje em diante, as respostas obtidas nos levem a mais questionamentos e encaminhamentos no que concerne à ampliação e aprofundamento da Produção do Conhecimento no campo da Educação Física, tendo como base a Abordagem Crítico-Superadora, a Pedagogia Histórico-Crítica e o Materialismo Histórico-Dialético.

2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao longo da sua contextualização histórica, a Educação Física foi fundamentada numa perspectiva conservadorista, eugenista, higienista, militarista e utilitarista. Essa proposta buscou garantir tanto na Europa quanto no Brasil a manutenção da saúde e da higiene, como a valorização da raça e da moral, e, desse modo, sob esta lógica, a produção e reprodução do capital. A Educação Física foi construída a partir de exercícios físicos sob a forma de Ginástica, pensada pelos médicos, e tendo sua execução com base no militarismo exacerbado para curar as mazelas, doenças e disciplinar o corpo, e, diante disso, atender as necessidades imediatas do capital. Contudo, a proposta deste estudo, é estudar a Produção do Conhecimento na Educação Física pautada numa estruturação crítica que tem como intuito ir além da aparência do fenômeno, ir à raiz do problema e, posteriormente, compreender o objeto de estudo em sua totalidade concreta.

Para explicar a Produção do Conhecimento em Educação Física nos valem da Abordagem Crítico-Superadora, da Pedagogia Histórico-Crítica e do Materialismo Histórico-Dialético. Essas três teorias tratam o objeto na sua totalidade complexa, partindo das contradições, nexos, limites e possibilidades. Neste sentido, a PHC vem sendo elaborada no Brasil pelo professor Dermeval Saviani desde a década de 1980. Esta Teoria Pedagógica surge como resposta à necessidade sentida entre os educadores brasileiros quanto à superação dos limites tanto das pedagogias não-críticas, bem como das teorias crítico-reprodutivistas, estando, portanto, situada no quadro das tendências críticas da educação (Saviani, 2021). Já ACS foi construída em 1992 por um coletivo de professores de Educação Física (Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht), tendo sua segunda edição em 2012. A proposta deste clássico da Educação Física Escolar nos fornece subsídio teórico para desenvolvermos nossas práticas com ênfase na Cultura Corporal, assim como, viabilizar a leitura da realidade pelo aluno, estabelecendo laços concretos com projetos artísticos, culturais, filosóficos, históricos, políticos, sociais e técnicos (Coletivo de Autores, 2012).

Tanto a Pedagogia Histórico-Crítica como a Abordagem Crítico-Superadora fundamentam-se no materialismo histórico-dialético, ou seja, na compreensão da história tomando como base o desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani, 2013). Refere-se à necessidade em compreender a educação no seu desenvolvimento histórico objetivo, cujo compromisso é transformar a sociedade, e não a sua manutenção alienada. Para Saviani (2013), a educação é determinada pela sociedade, mas

essa determinação é relativa ao passo que a educação também interfere na sociedade, podendo contribuir para sua transformação. Sendo assim, essa pedagogia tem como pressuposto que é possível, mesmo em uma sociedade capitalista, uma educação que não seja, necessariamente, reprodutora da situação vigente, mas que pode ser adequada ao interesse da grande maioria da população, em especial da classe trabalhadora explorada pela classe dominante numa sociedade capitalista.

O autor ainda enfatiza ao dizer que: “sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (Saviani, 2008, p.11). Falando em educação, precisamos compreender que a Educação Física contribuiu ao longo do processo histórico para o crescimento, manutenção e hegemonia do modo de produção capitalista e, conseqüentemente, a isso, trouxe fragmentações e limitações para o processo educacional. Porém, a ideia deste estudo, é superar por meio de uma educação crítica, emancipada, revolucionária e transformadora a relação entre o modo de produção capitalista e a educação.

2.1 O Modo de Produção Capitalista e a Educação

Devemos entender que a Educação Física como área do conhecimento foi instaurada na sociedade diante do modo de produção capitalista. Isto nos leva a compreender que a relação entre trabalho e capital foi determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, como também, na influência da formação do ser humano. Segundo Marx (2013), o homem é o primeiro ser que conquistou certa liberdade de movimentos face à natureza, colocando-a a seu serviço, diferentemente dos animais. Em sua análise, o autor observa na história a evolução gradativa do trabalho, naquilo que corresponde ao desenvolvimento do homem e à capacidade de suprir suas necessidades frente ao meio. E para entendermos esta mudança, trazemos Frigotto (2010, p.29-30) ao dizer que:

[...] ao contrário do que postula o ideário liberal clássico, o longo processo de passagem do feudalismo para o sistema capitalista não representou a superação de uma sociedade marcada pela opressão, servilismo e desigualdade de classes por uma sociedade livre e igualitária. A superação do servilismo e da escravidão não foram pressupostos para a abolição da sociedade classista, mas condição necessária para que a nova sociedade capitalista pudesse, sob uma igualdade jurídica, formal e, portanto, legal (certamente não legítima), instaurar as bases das relações econômicas, políticas e ideológicas de uma nova sociedade de classes. O mercado, sob as relações das classes fundamentais capital/trabalho, de um lado, constitui-se no *locus fetichizado*, por excelência, onde todos os agentes econômicos e sociais supostamente se igualam e podem tomar suas decisões livres, e o contrato, de outro, na mistificação legal da garantia do cumprimento das escolhas ‘igualitárias e livres’.

As escolhas igualitárias e livres estão relacionadas a uma perspectiva de criticar a produção do capital que gera toda a riqueza e bens necessários à existência humana, pois no modo de produção capitalista não existe igualdade entre as partes, muito menos liberdade, ou até mesmo uma escolha livre. O que existe neste quesito é uma falsidade deste pressuposto e a explicação da natureza classista, excludente e alienadora da sociedade capitalista. Em outras palavras, Frigotto (2010) vem mostrar de maneira explícita a crítica ao caráter de positividade da revolução burguesa nas relações de produção e políticas, tanto na ruptura das visões metafísicas teocêntricas de conhecimento, e um amplo desenvolvimento da ciência moderna, quanto ao caráter de negatividade pela cristalização de uma nova relação classista e, no entanto, de exploração e alienação.

Com o advento do capitalismo e seus novos modos de produção, o trabalho sofre modificações para se adequar às novas realidades produtivas e às novas necessidades de acumulação. Em outras palavras, o trabalho deixa de ser condição básica e fundamental para existência humana, para se converter em mais valia. O trabalhador deixa de produzir para si mesmo, para produzir para o capital. Dentro do sistema capitalista, Mészáros (2012, p.17) evidencia que:

[...] o sistema do capital, em todas as suas formas concebíveis ou historicamente conhecidas, é totalmente incompatível com suas próprias projeções – ainda que distorcidas e estropiadas – de universalidade globalizante. E é enormemente mais incompatível com a única realização significativa da universalidade viável, capaz de harmonizar o desenvolvimento abrangente das capacidades e potencialidades dos indivíduos sociais livremente associados, baseados em suas aspirações conscientemente perseguidas. A potencialidade da tendência universalizante do capital, por sua vez, se transforma na realidade da alienação desumanizante e na reificação.

Essa alienação desumanizante está em concomitância com as formas pelas quais o modo de produção capitalista estipula essas mudanças. Para ficar claro, Mészáros (2008, p.26) vem dizer que as modificações estruturais devem “[...] conformar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra geral”. Mészáros (2008, p.26) ainda acrescenta que: “essa lógica exclui, com uma irreversibilidade categórica, a possibilidade de legitimar o conflito entre as forças hegemônicas fundamentais rivais, em uma dada ordem social, como alternativas viáveis entre si, quer no campo da produção material, quer no âmbito cultural/educacional. [...]”. A princípio, o capitalismo foi visto como algo bom, libertador e próspero. Só que essas bonificações e benefícios são experimentados apenas pelos grandes empresários de multinacionais, pois a classe trabalhadora fica a mercê desses supostos benefícios que garantem a subexistência do ser humano enquanto ser social.

Para garantir a subexistência da classe trabalhadora, o trabalho precisa ter um sentido e significado, um trabalho precisa estar pautado na educação, para que assim, a classe operária eleve as condições necessárias de sobrevivência e de apropriação do que o ser humano produziu de mais avançado que é a cultura e apropriação do conhecimento. Nesta proposta, trabalho e educação possuem uma relação de identidade no que diz respeito a seus fundamentos ontológicos. “Fundamentos ontológicos porque o resultado desse processo é o próprio ser dos homens” (Saviani, 2007, p.4). Isso significa que são atividades intrínsecas ao ser humano e que se relacionam diretamente, visto que, ao produzir a existência por meio do trabalho, os seres humanos educam-se mutuamente. O trabalho, para Marx (2013), liberta o ser humano e é por meio dele que se faz a mediação entre o homem e a natureza, e dessa integração, ocorre o processo de formação humana.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam homem e natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços, pernas, cabeças e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. [...] Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir a colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (Marx, 2013, p.211-212).

Ao mostrar seu pensamento, Marx deixa claro que o homem precisa produzir a própria vida e, por conseguinte, aprenda como fazê-la, para que construa a garantia de sua existência e de seus descendentes. Logo, o trabalho faz o ser humano pensar, portanto, parte de um princípio educativo. Para Gramsci (2001), o trabalho como princípio educativo não está baseado no modelo de escola profissional de sua época que apenas cumpria a função de eternizar as estratificações de classes e a predestinação da maioria ao trabalho alienante sob falsos princípios democráticos, mas baseia-se em uma escola que proporcione as condições para “[...] que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo [...]” (Gramsci, 2001, p.50).

O autor ainda considera que: “a escola unitária ou de formação humanista, ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (Gramsci, 2001, p.36). Embasados nas concepções de Gramsci (2001), entendemos que o trabalho como princípio educativo busca garantir a todos o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade historicamente

necessários para a participação na vida produtiva da sociedade atual e para a emancipação humana. Nesta perspectiva, o trabalho não será alienante, pois no trabalho alienado o trabalhador não se identifica com o trabalho, com o produto do seu trabalho e muito menos se enxerga enquanto espécie humana.

A exteriorização do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa, mas, bem, além disso, [que se torna uma existência] que existe fora dele, independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência autônoma diante dele, que a vida que ele concebeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (Marx, 2010, p.81).

Desta maneira, o trabalho é condição natural e interna do homem em sociedade ao mesmo tempo em que é externo, alienante e estranho a esse mesmo homem. Tal paradoxo reflete em uma dualidade educacional. Para uns, uma formação prática, limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; para outros, uma formação baseada no domínio teórico, a fim de preparar as elites para atuarem nos diferentes setores da sociedade, tornando-se dirigentes, como salienta Gramsci (2001, p.32):

Pode-se observar, em geral, que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de ‘humanista’ (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação.

Através desse pressuposto, deve-se frisar que há um tremendo esforço por parte dos capitalistas em reduzir e precarizar a formação dos trabalhadores. Esse pressuposto é visto na atual conjuntura de Educação do Brasil, onde evidenciamos que o ensino médio foi implantado com intuito de preparar para o ensino superior, enquanto a educação profissional técnica de nível médio forma mão de obra aligeirada e barata para atender às necessidades imediatas do mundo do trabalho. Assim, à educação profissional técnica de nível médio serve para atender às necessidades imediatas do mundo do trabalho e não à emancipação humana.

Ligada a essa dualidade, cada momento histórico vivido pelos homens no processo contínuo de transformar a natureza e produzir segundo suas necessidades vitais expressam ideias, representações, a consciência. Destarte, Marx (2009, p.30) diz, a “[...] produção de ideais, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real”. Somente os seres humanos produzem essas representações, essas ideias, “[...], mas os homens reais, os

homens que realizam, tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelas relações que a estas corresponde até as suas formações mais avançadas” (Marx, 2009, p.31).

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

O grau de consciência dos indivíduos que vivem sob a tutela de uma sociedade pautada na divisão das classes e do trabalho, permite apenas à aceitação dos papéis destinados aos indivíduos de cada classe, vista como natural e não como socialmente determinada. Desse modo, os papéis sociais ocupados pelos indivíduos no processo produtivo serão naturalmente determinados mediante as regras dessa divisão social do trabalho. No momento em que passa a ocorrer a distribuição do trabalho, “[...] cada homem tem seu círculo de atividade determinado e exclusivo que lhe é imposto e do qual não pode sair; será caçador, pescador ou pastor ou crítico, e terá de continuar a sê-lo se não quiser perder os meios de subsistência” (Marx, 2009, p.49).

A atividade vital humana, o trabalho, que lhe é própria enquanto ser genérico que faz parte de um grupo social, “[...] se encontra dividida e dominada pela espontaneidade, pela naturalidade e pela causalidade, todo homem subsumido pela divisão do trabalho aparece unilateral e incompleto” (Manacorda, 2007, p.60). Buscamos abarcar que educação e trabalho precisam estar juntos para que, assim, o ser humano seja visto e entendido em sua totalidade. Totalidade esta que só é possível quando damos importância a análise da realidade histórico-social, na qual: “[...] cada coisa sobre o qual o homem concentra seu olhar, a sua atenção, a sua ação, ou a sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda, todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado, ou como uma conexão imaginária, obscuramente intuída” (Kosik, 2010, p.32).

Partindo da compreensão de ser humano como elemento essencial para a construção de um projeto histórico alternativo, adotamos uma concepção de formação baseada no termo omnilateral, encontrado em “A Ideologia Alemã”, obra de Marx e Engels. Consoante

Manacorda (1991, p.79), a omnilateralidade⁸ trata da:

Chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Para compreendermos a formação omnilateral, nos apoiamos no conceito de Manacorda (1991, p.81), que a define como “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais”. Esta divisão do trabalho se apresenta como divisão entre aqueles que pensam e aqueles que executam, entre trabalho manual e intelectual, espiritual e material e, por conseguinte, permite que uma tarefa árdua e de prazer, produção e consumo, sejam relegados a grupos socialmente distintos. Dentro deste trabalho unilateral e completo.

Frente a esta realidade, o desafio entre educação e trabalho se dá por meio de uma organização socialmente construída, na sociedade contemporânea, é a produção do homem completo, onde a prática social atual como fenômeno essencialmente humano. Nessa perspectiva, a relação entre trabalho e educação também assume um aspecto histórico. Com o movimento inevitável e constante das sociedades, historicamente a relação educação e trabalho acompanhou a divisão social e técnica do trabalho. A educação deixou de ser estritamente intrínseca ao trabalho e passou a ser também a preparação para o trabalho. Logo, a educação deixou de ser pelo trabalho e passou a ser para o trabalho, reduzindo o trabalho ao emprego e o ser humano reduzido à coisa.

O trabalho deixou de ser condição básica e fundamental de toda a vida humana para se converter em lucro. Nesse âmbito, novas demandas foram atribuídas à educação profissional técnica de nível médio, a fim de adequá-la às mudanças dos novos modos de produção. Diante do exposto, concordamos com Mészáros (2012, p.19-20) ao diagnosticar que:

O sistema do capital se articula numa rede de contradições que só consegue administrar medianamente, ainda assim durante curto intervalo, mas que não se consegue superar definitivamente. Na raiz de todas elas encontramos o antagonismo inconciliável entre capital e trabalho, assumindo sempre e necessariamente a forma de subordinação estrutural e hierárquica do trabalho ao capital, não importando o grau de elaboração e mistificação das tentativas de camuflá-la. Para nos limitarmos apenas a algumas das principais contradições a serem enfrentadas, temos: produção

⁸ Formação omnilateral significa, em última instância, a superação da formação unilateral, altamente especializada e limitada que é hegemônica na ordem social atual e fundamental para manter sua sobrevivência.

e controle; produção e consumo; produção e circulação; competição e monopólio; desenvolvimento e subdesenvolvimento (ou seja, a divisão entre norte e sul, tanto globalmente quanto no interior de cada país); expansão das sementes de uma contração destinada a produzir crises; produção e destruição (esta última geralmente glorificada como ‘produtiva’ ou ‘destruição criativa’); dominação estrutural do capital sobre o trabalho e sua dependência insuperável do trabalho vivo; produção de tempo livre (sobre trabalho) e sua paralisante negação com o imperativo de reproduzir e explorar o trabalho necessário; forma absolutamente autoritária da tomada de decisões no processo produtivo e a necessidade de sua implementação ‘consensual’; expansão do emprego e geração do desemprego; impulso de economizar recursos materiais e humanos combinado ao absurdo desperdício deles; crescimento da produção a todo custo e a concomitante destruição ambiental; tendência globalizadora das empresas transnacionais e restrições necessárias exercidas pelos Estados nacionais contra seus rivais; controle sobre unidades produtivas específicas e falta de controle sobre seu ambiente (daí o caráter extremamente problemático de todas as tentativas de planejamento em todas as formas concebíveis do sistema do capital); e contradição entre a regulação econômica e política de extração de sobretrabalho.

O autor ainda vem destacar que:

É absolutamente inconcebível superar qualquer uma dessas contradições, muito menos esta rede inextrincavelmente combinada, sem instituir uma alternativa radical ao modo de controle do metabolismo social do capital. Uma alternativa baseada na igualdade substantiva, cuja ausência total é o denominador comum e o núcleo vicioso de todas as relações sociais sob o sistema existente (Mészáros, 2012, p.20-21).

Como foi dito acima, é preciso limitar uma mudança radical, e no âmbito educacional não deve ser diferente, onde a proposta deve partir de uma prática significativa que tenha como proposta “[...] abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. [...]” (Mészáros, 2008, p.27). Do mesmo modo, é de extrema relevância romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente para galgarmos em direção a um modo de produção socialista que tenha como base uma intervenção articulada, consciente e efetiva no processo de transformação social.

Neste sentido, vemos que a Educação e, em especial, a Educação Física sempre esteve ligada ao modo de produção capitalista, pois sua função específica era disciplinar o corpo, e esta disciplina foi implantada por meio da Ginástica, na qual era necessário manter o trabalhador exercendo, por horas sem descanso, suas funções braçais e/ou mentais. A inserção da Ginástica serviu como forma fitoterápica de recuperar o sujeito enquanto trabalhador, e extinguir por vezes as mazelas e doenças da sociedade, que eram subsequentes ao crescimento descontrolado e desenfreado do capital. Desta forma, é um desafio imenso construir uma Educação Física direcionada para um modo de produção socialista, que não ignore os interesses da classe trabalhadora e que veja na educação um caminho para transformar a realidade concreta.

2.2 O Projeto Histórico que queremos

Para falarmos do Projeto Histórico que queremos é de extrema importância entendermos: O que é Projeto Histórico? Como o Projeto Histórico interfere no modo de produção dos bens necessários à existência humana? Quais contribuições o Projeto Histórico vigente traz para Educação Física e, conseqüentemente, para emancipação da classe trabalhadora? Que Projeto Histórico almejamos para o desenvolvimento do ser humano em sua omnilateralidade? Antes de respondermos a estes questionamentos é necessário compreender que vivemos em um modo de produção capitalista, que tem como lei norteadora:

A principal lei que rege o capitalismo é, portanto, a extração de mais-valia, para que haja capitalismo, acumulação de capital, é necessário haver exploração. Além disso, há outras leis que demonstram o movimento da história, como a questão da luta de classes e, por exemplo, o fato de que as relações de produção correspondem a certo estágio de desenvolvimento das forças produtivas. A partir do entendimento das leis que regem as sociedades e determinam a ordem social torna-se possível prever o futuro da organização social, para Marx e Engels. Esta seria a diferença do socialismo científico para o socialismo utópico. O primeiro, ao contrário do último, faria previsões baseadas nas leis que regem o todo social. O socialismo científico seria reflexo na consciência das contradições existentes na realidade, bem como de suas leis inerentes (Dias, 2016, p.44-45).

A autora ainda enfatiza que:

[...] o capitalismo teria simplificado as classes em apenas duas: a burguesia e o proletariado ou os donos de capital e os não donos. Duas classes com interesses opostos, a burguesia interessada em extrair mais-valor, explorar o trabalhador, pagar os menores salários possíveis e empregá-lo o maior tempo possível para acumular capital, e os trabalhadores interessados em não serem explorados (Dias, 2016, p.45).

Nota-se que, o sistema do capital traz prejuízos irreparáveis ao desenvolvimento do homem enquanto ser social. Assim, partindo das problemáticas que foram levantadas anteriormente, podemos sintetizar que:

No momento em que o monstro do capital se encontra armado até os dentes, e possui toda uma parafernália ideológica, burocrática, bélica e militar capaz de esmagar povos e nações e, de exterminar a humanidade apenas com o aperto de um botão, nunca se tornou tão necessário construirmos a unidade dos trabalhadores, de colocar em prática a consigna proferida por Marx em 1848: ‘Proletários de todo mundo, unidos’. Contra o poder da unidade dos proletários não há nenhum outro capaz de substituir (Orso; Malanchen; Castanha, 2017, p.8).

Neste âmbito, Marx e Engels (2013, p.103) frisam que: “[...] a propriedade privada, como antítese da propriedade social, coletiva, só existe onde os meios e as condições externas do trabalho pertencem a pessoas privadas. Mas, conforme essas pessoas sejam os trabalhadores ou os não trabalhadores, a propriedade privada tem também outro caráter”. Em outras palavras, comungamos com Frigotto (2010, p.126-127) ao declarar que:

[...] em relação à divisão do trabalho também carecem de maior densidade analítica. Primeiramente, em suas análises, não incorpora a questão da divisão internacional do trabalho, centrando-se numa perspectiva eurocêntrica. De outra parte, os argumentos da diminuição dos trabalhos no setor secundário e a tendência à terceirização se, por um lado, descrevem efetivamente uma tendência do processo produtivo sob uma nova base técnica que destrói, cinde, cria ou recria e desloca ocupações, por outro lado, escondem uma compreensão da divisão social do trabalho que ‘naturaliza’ a separação dos níveis produtivos não evidenciando, portanto, a existência de uma inter-relação necessária entre o processo imediato de produção e o processo de circulação e consumo. [...].

Diante do exposto, é preciso analisar se o projeto histórico de sociedade vigente, o capitalismo, é benéfico para o desenvolvimento e a existência da espécie humana. Com isso, começamos a responder as controvérsias levantadas neste subtópico. A primeira problemática abordada foi: O que é Projeto Histórico? Para responder este questionamento temos de entender que no espaço das relações econômicas e sociais, a Europa vivenciava o avanço das relações de produção capitalista e a destruição do período feudal. O comércio estava sendo ampliado e internacionalizado, onde países como Inglaterra e França haviam realizado as suas revoluções democrático-burguesas nos séculos XVII e XVIII, consolidando a classe burguesa como classe politicamente dominante, mesmo conservando privilégios e fazendo concessões aos antigos proprietários de terra e à nobreza, como na Inglaterra. Então vemos a inserção do capitalismo enquanto Projeto Histórico de Sociedade, pautado na luta de classes, onde temos de um lado a classe burguesa e, do outro lado, a classe do proletariado. Para abranger este processo, é de crucial relevância explicitar a relação de homem *versus* sociedade.

A contradição entre o homem e a sociedade contrapõe o homem enquanto indivíduo egoísta e o homem enquanto pessoa moral, como cidadão abstrato. [...] A contradição entre homem e o trabalho contrapõe o homem enquanto indivíduo genérico, ao trabalhador [...] o trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, se constitui, na sociedade burguesa, um elemento de degradação e escravização do trabalhador. Em consequência, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. [...] A contradição entre o homem e a cultura contrapõe a cultura socializada, produzida coletivamente pelos homens, à cultura individual, apropriada privadamente pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade (Saviani, 2008, p.231-233).

Deste modo, chegamos a consumir que o atual Projeto Histórico, o modo de produção capitalista, não traz benefícios, pois a força de trabalho é usurpada pela classe rica nas várias formações econômico-sociais fundadas na propriedade privada dos meios de produção e na

exploração do homem pelo homem. Nesta perspectiva, devemos entender que o capitalismo, pela sua própria lógica expansiva, foi a única formação econômico-social que generalizou a produção de mercadorias e internacionalizou o comércio entre os vários países e continentes. É também no capitalismo que todos os bens ou produtos do trabalho humano, e, inclusive, coisas jamais pensadas como mercadorias (saúde, educação, previdência, órgãos humanos, pessoas, conhecimento), podem ser transformados em valores de troca, em mercadorias a serem negociadas.

Já Mézáros (2012, p.33) esclarece que: “uma das contradições e limitações mais importantes do sistema se refere à relação entre a tendência globalizante do capital transnacional no domínio econômico e a dominação continuada nos Estados nacionais como estrutura abrangente de comando da ordem estabelecida. [...]”. Em resumo, explicitamos que os Estados Nacionais e a burguesia na condução política, econômica, social e cultural da sociabilidade que decorre desse novo modo de produzir. Isto é, “[...] o Estado nacional continuou sendo o árbitro último da tomada de decisão socioeconômica e política abrangente, bem como o garantidor real dos riscos assumidos por todos os empreendimentos econômicos transnacionais. [...]” (Mézáros, 2012, p.33).

A segunda questão tratada foi: Como o Projeto Histórico interfere no modo de produção dos bens necessários à existência humana? O atual sistema de produção traz sérias consequências negativas a sobrevivência do homem, as quais queremos ressaltar que, na economia capitalista, o dinheiro empregado na compra de mercadorias se destina à produção de mercadorias novas para a venda e a sua transformação em dinheiro, para a acumulação privada pelo capitalista. A fórmula da produção e reprodução capitalista é: dinheiro, mercadoria, novas mercadorias e mais dinheiro para fazer o capital girar.

O modo de produção capitalista produz uma imensa quantidade de riqueza, acumulada pela burguesia, como uma enorme miséria, vivenciada cotidianamente pelos trabalhadores. A pauperização das massas é uma tendência global do desenvolvimento capitalista, tendo em questão a desproporção crescente entre o que o trabalhador recebe, em salários, e o que o capitalista acumula, em capitais. A concorrência entre os capitalistas leva-os a inovar permanentemente, introduzindo a técnica mais moderna no processo de produção (capital constante), tendo em vista a produção de mais mercadorias, a um preço menor. Assim, inovam para reduzir o tempo socialmente necessário para a produção das mercadorias e ganhar a concorrência com seus pares.

Já para Dias (2016, p.52), a partir da análise da realidade:

[...] verifica-se que a sociedade continua apresentando duas classes antagônicas denominadas classes dos detentores de capital e classe dos não detentores de capital, daqueles que não possuem nada além de sua força de trabalho para vender no mercado de trabalho. Boa parte das camadas intermédias tende a ser reacionária, de acordo com Marx, não deseja a revolução, mas aspira a ‘girar a roda da história para trás’, pois quer continuar mantendo sua posição que, entretanto, sempre está em risco, conforme constatado por Marx e Engels.

Desta forma, precisamos interpretar que:

A sociedade atual é bastante diferente da sociedade do século XIX analisada por Marx e Engels, em inúmeros aspectos, quais sejam: no que diz respeito à capacidade produtiva, no que se refere ao desenvolvimento da ciência, no que tange à financeirização do capital e autonomização da forma dinheiro, no que concerne a certas conquistas trabalhistas como jornada de trabalho de 8 e 6 horas em muitos países, salário mínimo, sufrágio universal, proibição do trabalho infantil, entre outros elementos. Contudo, por continuar apresentando os traços centrais do século XIX, como a divisão da sociedade em classes (entre despossuídos e possuidores de capital), extração de mais-valia, apropriação privada do produto embora sua produção seja coletiva, degradação moral, democracia limitada, desemprego, miséria, excluídos de qualquer participação na produção, continua apresentando os antagonismos de classes presentes no século XIX. Dessa forma, assumindo as leis de movimento da história explicadas por Marx e Engels como o fato de que as sociedades de classes movem-se pela luta de classes e que ainda hoje a base do crescimento do capital é a extração de mais-valia, por meio da exploração dos trabalhadores, torna-se coerente cogitar que essas classes, por possuírem interesses antagônicos, continuam em luta, ainda que muitas vezes velada (Dias, 2016, p.52-53).

Partindo deste princípio, “o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. [...]” (Mészáros, 2008, p.15). Mas, para isso ocorrer, é necessária uma mudança revolucionária, tendo em vista que:

[...] a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: ‘fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes’. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (Mészáros, 2008, p.15).

Em outros moldes, à educação está vinculada ao trabalho, e este trabalho é executado de maneira aligeirada, esvaziada e limitada, dificultando assim, o acesso e a apropriação da classe proletária aos bens produzidos historicamente pela humanidade através das relações sociais. O terceiro quesito sintetizado foi: Quais contribuições o Projeto Histórico vigente traz para Educação Física e, conseqüentemente, para emancipação da classe trabalhadora? Na lógica capitalista trazemos que:

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação

de forma controlada para responder às demandas do capital (Frigotto, 2010, p.28).

Mais à frente o autor apresenta que: “[...] a explicitação do papel social da educação, ou especificamente da relação entre o processo de produção e os processos educativos ou de formação humana, vem marcada por concepções conflitantes e, sobretudo, antagônicas. [...]” (Frigotto, 2010, p.31). Essas relações conflitantes e antagônicas estão interligadas a essência do capital que é alienar, destruir, explorar e rebaixar as condições de existência do ser humano em desenvolver-se nos aspectos: artísticos, culturais, econômicos, educacionais, filosóficos, políticos e sociais.

A Educação Física, como já foi citada anteriormente, sempre esteve de mãos dadas com o modo de produção capitalista, onde sua atuação sempre esteve interligada a atender as necessidades imediatas do capital. Esta proporção sempre buscou o aumento do lucro e o acúmulo de riquezas através do capital. Dentro deste aspecto, percebemos que a Educação Física enquanto área do conhecimento educacional numa perspectiva de projeto histórico, que não seja o socialista, não consegue contribuir em atender/garantir os interesses imediatos e/ou longo prazo da classe trabalhadora, na qual se incluem as camadas populares, correspondem à sua necessidade de sobrevivência, e à luta por direito: ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, e por fim, às condições dignas de existência (Coletivo de Autores, 2012).

Falar sobre Educação e/ou Educação Física na ideologia capitalista é de suma importância deixar claro que o desenvolvimento educacional está longe de formar o ser humano em sua plenitude, neste caso, em prol da formação humana ampliada e emancipada. Percebe-se que isso ocorre, porque a classe dominante detém as condições econômicas da produção das ideias, ou seja, controlam os meios de comunicação, as instituições formadoras de opinião e, através do Estado, a educação escolar. Já Quarema (2018, p.13) expõe:

Em Marx (2002) a discussão sobre a educação da classe trabalhadora tem como contexto a intensificação rápida do modo de produção capitalista que determina um novo processo de trabalho no qual o trabalhador agora vende a sua força de trabalho; uma nova organização política, tendo os Estados Nacionais e a burguesia na condução política, econômica, social e cultural da sociabilidade que decorre desse novo modo de produzir. Outro fator importante, é a integração da ciência ao processo produtivo, sendo, portanto, defendida por Marx a sua apropriação pelos trabalhadores.

Por outro lado, com o aumento das relações capitalistas em todo o mundo, mercantilizam-se as relações sociais. Desta maneira, muitas relações passam a ser exploradas pelo capital. Não é à toa que Engels (2008) faz uma análise da sociedade capitalista pela mercadoria e, de modo consequente, pelo dinheiro como a mercadoria universal, que facilita o

intercâmbio e assume diversas funções. Desta maneira, o desenvolvimento humano é negado, pois não existe educação crítica e emancipada que contribua de maneira intuitiva e significativa para o crescimento do sujeito como ser existente, crítico, histórico e social, enquanto persistir o capital.

E, por fim, trazemos a quarta e última questão: Que Projeto Histórico almejamos para o desenvolvimento do ser humano em sua omnilateralidade? Partindo do “Projeto Histórico que queremos” nos aproximamos do socialismo como:

Marco histórico do século XX, a Revolução Russa de 1917 foi uma rica tentativa de construção socialista. Suas conquistas, seus êxitos e fracassos merecem análise rigorosa, não como modelo a ser/não seguido, mas como referência à discussão teórica, política e ideológica que tenha por perspectiva a superação do capitalismo. De igual modo, é importante estudar as concepções que serviram de base aos projetos desenvolvidos nos diversos domínios da edificação da sociedade, sob o novo regime. Em especial, no período inicial, logo após a tomada de poder pelos bolcheviques, quando a Rússia vivia intenso cerco externo e fortes tensões internas, numa situação de extrema pobreza, de guerra civil (Saviani, 2017, p.193).

Já Dias (2016, p.37) traz o socialismo enquanto:

[...] alternativa de organização do modo de produção e da sociedade ficou conhecido no século XIX, com concepções denominadas utópicas e científicas por Marx e Engels. As concepções utópicas, de acordo com os referidos autores, eram noções que reconheciam as contradições entre as classes burguesia e proletariado de seu tempo, mas porque não se preocupavam em descobrir as leis que regem as transformações da sociedade, não podiam entender ou prever como as transformações sociais ocorreriam no futuro.

Pensando nesta superação do modo de produção capitalista Garcia, Guimarães e Pomar (2005, p.42) afirmam:

Que o proletariado, por se definir pela própria contradição com o capital, seja a classe potencialmente mais em condições de vir a desenvolver projetos alternativos ao capitalismo não faz dele necessariamente uma classe universal nem revolucionária. Não pode haver aqui nenhum determinismo sociológico, automático ou mesmo mediado.

Significa isto render o marxismo às ‘regras do jogo’, como quer Bobbio, retirar dele qualquer veleidade revolucionária? Não, porque republicanismo não é liberalismo; este na maior parte de sua história rejeitou o princípio da soberania popular e, quando teve que o absorver, o fez por meio das teorias do chamado elitismo democrático. Significa apenas que o caminho para a construção de um novo Estado deve incorporar desde já o princípio legitimador das maiorias ativas.

Neste aspecto, precisamos analisar que os “[...] direitos sociais deu-se historicamente sob a dinâmica macropolítica e macroeconômica do Estado de bem-estar social. [...]” (Garcia; Guimarães; Pomar, 2005, p.42). Assim, salientamos que o “[...] limite destas lutas foi sempre o direito de propriedade e o controle pelo capital da ciência, que lhe permitiu acomodar as tensões distributivistas do capitalismo com o crescimento da mais-valia relativa. [...]” (Garcia; Guimarães; Pomar, 2005, p.42). No que diz respeito a estratégia da revolução proletária, Marx

e Engels (2010) ao discutirem sobre “As lutas de classes na Alemanha”, os autores trazem:

[...] ‘Somente no socialismo um povo filosófico encontrará a práxis que lhe corresponde, ou seja, somente no proletariado encontrará o elemento ativo de sua libertação’. Só nessa frase encontramos três temas novos em relação à sua perspectiva filosófica anterior, ainda bastante marcada pela problemática neo-hegeliana:

1. O povo e a filosofia não são mais representados como duas entidades separadas, a segunda ‘penetrando’ a primeira (terminologia dos Anais). A expressão ‘povo filosófico’ traduz a superação dialética dessa oposição.
2. O socialismo não é representado como uma teoria pura, uma ideia ‘nascida na cabeça do filósofo’ (ensaio dos Anais), mas como uma práxis.
3. O proletariado aparece agora, diretamente, como o elemento ativo da emancipação (Marx; Engels, 2010, p.12-13).

Esses três elementos fazem parte dos primeiros fundamentos da teoria desenvolvida por Marx e Engels (2010) que aborda a teoria da autoemancipação revolucionária do proletariado. Para os autores, a revolução proletária só será possível se houver relação entre a crítica filosófica e o mundo, a teoria e a prática, pois, através disto, a classe trabalhadora alcançará de maneira organizada reivindicar e acessar às necessidades da existência humana enquanto classe social. Falando de revolução, Marx (2012, p.35) fala sobre “derrota da revolução” e traz:

O que sucumbiu nessas derrotas não foi a revolução. Foram os penduricalhos pré-revolucionários tradicionais, os resultados de relações sociais que ainda não haviam culminado em antagonismos agudos de classe – pessoas, ilusões, concepções, projetos, dos quais o partido revolucionário ainda não estivera livre antes da Revolução de Fevereiro e dos quais se livraria não pela vitória de fevereiro, mas unicamente por força de uma série de derrotas.

Em suma: não foram suas conquistas tragicômicas imediatas que abriram caminho ao progresso revolucionário; muito pelo contrário, foi a geração de uma contrarrevolução coesa e poderosa, a geração de um adversário, e foi no combate a ele que o partido da revolta amadureceu, tornando-se um partido realmente revolucionário.

Exemplificando sobre a Revolução de Fevereiro, esta revolução aconteceu no período de 22 a 25 de fevereiro de 1848, onde os trabalhadores, artífices e estudantes franceses derrubaram a monarquia burguesa constitucional de Luís Filipe e forçaram a proclamação da segunda República Francesa. Saviani (2017, p.54-55) descreve:

[...] o conceito de revolução, em sentido estrito, está referido ao processo de transformação dos modos de produção da existência humana, conforme enunciou Marx (1973) na célebre passagem do prefácio à *Contribuição à crítica da economia política* ao chamar a atenção para o fato de que, no desenvolvimento de determinado modo de produção, as relações sociais de produção que o definem impulsionam suas forças produtivas até um determinado nível a partir do qual se transforma em freio quando, então, se abre uma época de revolução social cujo desfecho será a instalação de um novo modo de produção com novas relações sociais de produção no seio das quais as forças produtivas se libertam e voltam a ser impulsionadas pelas novas relações sociais.

A pesquisadora trata do socialismo como projeto histórico e revolucionário a ser alcançado, que é necessário encarar à educação na mesma perspectiva. E para isso, dialogamos com Orso (2017, p.147) ao manifestar:

Muito se falou de uma educação revolucionária. Há aqueles que ‘acreditam’ que ela não é possível, os que não só defendem sua possibilidade como uma necessidade e os que defendem no plano teórico, mas distanciam-se no da prática. Com relação aos primeiros, uma vez que ‘acreditam’ na sua impossibilidade, não há o que fazer, nem se deve perder tempo. Nossa atenção, portanto, volta-se àqueles com os quais compartilhamos a ideia de que é possível fazê-la.

Vemos que revolução e educação precisam estar em comum sintonia para que a emancipação humana em prol da omnilateralidade possa ocorrer de fato. A relação entre revolução e educação precisa “[...] subverter, transformar e superar toda essa ordem e, por conseguinte, construir uma sociedade superior, sem exploração, socialista, a República do Trabalho, em que todos trabalhem para viver” (Orso, 2017, p.147). Em seguida, Saviani (2017, p.67) esclarece “[...] relações entre educação e revolução na perspectiva da pedagogia histórico-crítica convém considerar as possibilidades, limites e perspectivas que nos desafiam na situação atual”. A autora ainda discorre:

[...] a revolução socialista, impõe-se preencher as condições subjetivas que implicam uma aguda consciência da situação com uma compreensão clara das condições vigentes a partir de seus determinantes históricos a fim de se instrumentar tecnicamente para realizar as ações necessárias à construção da nova forma de sociedade. E é exatamente esse o âmbito de incidência do trabalho educativo que, consequentemente, deverá estar ancorado numa sólida teoria pedagógica que elabore e sistematize os elementos garantidores do acesso aos elementos que assegurem o desenvolvimento da consciência, a compreensão clara da situação e a instrumentalização técnica para uma ação eficaz. É essa, enfim, a tarefa a que vem se propondo a pedagogia histórico-crítica constituindo-se, em consequência, como uma teoria revolucionária da educação (Saviani, 2017, p.70).

Defender um “Projeto Histórico” como base no socialismo não é fácil, mas necessário para superarmos a lógica destrutiva e alienadora do sistema capitalista, para que desta maneira, a classe trabalhadora consiga acumular experiências e, em seguida, alcance uma educação crítica, emancipada, humana e revolucionária. A educação deve estar ligada a histórica luta dos explorados contra os exploradores e voltada para a apropriação da ciência moderna e a compreensão de sua aplicação na técnica para o desenvolvimento da classe operária.

Areladas ao Projeto Histórico, precisamos entender que as Teorias da Educação sempre estiveram ligadas a Produção do Conhecimento em Educação Física, pois tanto sua atuação na Europa quanto sua implementação como disciplina em solo brasileiro, levou a Educação Física a se pautar em dadas teorias, sendo elas: teorias não-críticas (Teoria

Tradicional, Teoria Nova e Teoria Tecnicista); teorias crítico-reprodutivistas (Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado e Teoria da Escola Dualista); e teoria crítica (denominada de Pedagogia Histórico-Crítica – criada por Dermeval Saviani no Brasil), para manter assim a hegemonia do capital ou a superação desta supremacia dominante por meio de uma teoria educacional crítica que defenda uma “educação para todos”.

2.3 As Teorias da Educação

Para discutirmos sobre as Teorias da Educação nos embasamos em Saviani (2021), enquanto um dos maiores teóricos no campo da Educação no Brasil e na América Latina, ao relacionar à questão da marginalidade a educação na sociedade capitalista. Neste sentido, o autor traz que as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. No primeiro grupo, Saviani (2021) apresenta as teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, ou seja, de superação da marginalidade. No segundo grupo, afirma que as teorias entendem a educação como um instrumento de discriminação social, isto é, um fator de marginalização. Desta maneira, salientamos que:

[...] para o primeiro grupo a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individual um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizada que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. Enquanto esta ainda existir, devem se intensificar os esforços educativos; quando for superada, cumpre manter os serviços educativos num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade. Como se vê, no que respeita às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária.

Já o segundo grupo de teorias concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isso porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social, tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados. Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, converte-se num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é

a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar (Saviani, 2021, p.4-5).

A partir deste exposto, devemos entender que Saviani (2021) elencou a partir de critérios de criticidade a percepção dos condicionamentos objetivos, denominando o primeiro grupo de Teorias Não-Críticas, na qual a educação é encarada como autônoma e busca compreendê-la em si mesma. O segundo grupo está relacionado às Teorias Críticas, uma vez que se empenham abranger a educação na estrutura socioeconômica, pela qual determina a forma de manifestação do processo educativo. Porém, este grupo não propõe mudança crítica, superadora e, desse modo, a educação é vista como elemento constituinte de reproduzir a sociedade, sendo denominada como Teorias Crítico-Reprodutivistas.

Nas Teorias Não-Críticas temos três teorias: a Pedagogia Tradicional; a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Enquanto que nas Teorias Crítico-Reprodutivistas destacamos também três teorias: Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica; Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado e Teoria da Escola Dualista. E ao final de tudo, Saviani (2021) vem propor uma Teoria Crítica, denominada de Pedagogia Histórico-Crítica, que tem como proposta superar os problemas da marginalidade, dando assim um salto qualitativo em prol de uma Teoria Crítica da Educação.

Para que isto aconteça é necessário fazermos uma reflexão filosófica, e esta deve ser: radical, rigorosa e de conjunto (Saviani, 2021). A radicalidade está colocada em termos radicais, ou seja, é preciso que se vá até as raízes da questão, até seus fundamentos. Em outras palavras, exige-se que se opere uma reflexão em profundidade. A rigorosidade busca garantir a primeira exigência, deve-se proceder com rigor, de maneira sistemática, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar. A ideia de conjunto está interligada ao problema que não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido.

Antes de abordarmos a Teoria Pedagógica Histórico-Crítica defendida nesta produção, precisamos entender o processo histórico de como originou-se o percurso das Teorias da Educação. Neste âmbito, partimos da Teorias Não-Críticas e, por conseguinte, das Teorias Crítico-Reprodutivistas.

Ao longo do processo histórico, a Escola Tradicional predominou as correntes pedagógicas até o final do século XIX, tendo como principal característica o domínio da teoria sobre a prática, levando em consideração que o professor fosse o centro do processo de

ensino-aprendizagem, em outras palavras, o professor estando no centro do conhecimento. Na escola tradicional o importante é “como ensinar” e com isso, suas formulações e métodos de ensino seguem a mesma lógica. Nesta tendência, o marginalizado é o ignorante e a escola, organizada em classes, corrigiria esse desajuste social. Esta pedagogia teve seu entusiasmo dos primeiros anos freado com os fracassos na socialização do saber, que neste dado momento não atingia a todos e os poucos que nela ingressavam não adquiriam o necessário ao ajuste social.

Exemplificando, Saviani (2021, p.5-6) detecta que:

[...] a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Em outros termos, a Escola Tradicional correspondia a uma estrutura lógica e sequencial de organizar a escola. As iniciativas de ensino-aprendizagem cabiam ao professor e este precisava ter um domínio teórico para estar preparado para exercer a função docente. É importante salientar que as escolas eram organizadas na forma de classes, onde cabia ao mestre expor as lições/atividades escolares, e os alunos precisavam seguir atentamente de maneira ordenada e disciplinada.

A Escola Nova (Escolanovismo) foi desenvolvida no século XX, onde sua proposta é direcionada por formulações que subordinam a teoria à prática e por ser renovadora, põe ênfase na prática e enfatiza o papel do aluno. O discente é capaz de aprender por meio da atividade prática expressa na sua iniciativa e interesse do que julga importante para seu aprendizado. Nesta tarefa, o estudante é auxiliado pelo professor através dos passos de aprendizagem, no qual constrói seus conhecimentos. Aqui figuram as correntes pedagógicas que tratam da pedagogia nova. Na tendência renovadora o problema educativo está em “como aprender”, o que culminou com o lema escolanovista do “aprender a aprender”.

Ao tratar da Pedagogia Nova, Saviani (2021, p.6) traz:

As críticas à pedagogia tradicional formuladas a partir do final do século XIX foram, aos poucos, dando origem a uma outra teoria da educação. Esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Portanto, as esperanças de que se pudesse corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade, por meio da escola, ficaram de pé. Se a escola não vinha cumprindo essa função, tal fato se devia a que o tipo de escola implantado – a Escola Tradicional – se revelara inadequado. [...].

A Escola Nova começa a partir da crítica da Pedagogia Tradicional, esboçando, assim, uma nova forma de compreender e interpretar a educação. Segundo essa nova teoria a marginalidade é:

[...] vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade em seu conjunto. [...] (Saviani, 2021, p.7).

Esta pedagogia trouxe grande contribuição ao entender que os homens são diferentes e, posteriormente, passamos a compreender que a questão da marginalidade não pode ser entendida somente pelas diferenças gênicas e/ou sociais, mas, também nas diferenças no campo do domínio, participação e desempenho dos indivíduos com o conhecimento. Para Saviani (2021), a Escola Nova fracassou na mudança preterida no panorama organizacional da escola, além dos altos custos, outros problemas inviabilizaram a sua efetivação na totalidade do sistema escolar. Mesmo assim, influenciou o pensamento pedagógico no continente europeu, Estados Unidos e América Latina, mas não substituiu a Escola Tradicional, pois, da mesma forma que combatia os preceitos da Pedagogia Tradicional, também defendia que mais vale uma boa escola para poucos do que uma deficiente para inúmeros indivíduos.

Em meados do século XX, o Escolanovismo não consegue responder às necessidades da escola, e, daí, surge a Pedagogia Tecnicista, cujo objetivo está embasado na neutralidade científica, princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Nota-se que nesta pedagogia:

[...] Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister 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 técnicos 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, 2021, p.11).

Nesta dada pedagogia, o marginalizado é o incompetente, o ineficiente e improdutivo, relacionado aos elementos técnicos que necessita para produzir. A função da educação é: “[...] superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. [...]” (Saviani, 2021, p.11). A Pedagogia Tecnicista, na tentativa de dar à escola ares fabris, perdeu

de vista a função específica da educação e, como efeito, ignorou que entre escola e processo produtivo existem complexas mediações, que não se dão de forma direta, mas articuladas e inter-relacionadas. A educação, nesta teoria pedagógica, deve trabalhar na superação do problema da marginalidade, na qual o intuito é formar indivíduos competentes/eficientes, que estejam aptos para contribuir para o aumento da produtividade da sociedade.

Para sintetizar as Teorias Não-Críticas, abarcamos que no ponto de vista pedagógico, o processo de ensino-aprendizagem na Pedagogia Tradicional está centrado no aprender; na Pedagogia Nova, aprender a aprender, e na Pedagogia Tecnicista o importante é aprender a fazer (Saviani, 2021). Do ponto de vista pedagógico vemos que essas três teorias citadas acima consideram a educação como autônoma em relação à sociedade, absolutamente capaz de solucionar os problemas sociais. Para a classe burguesa não é interessante munir a classe trabalhadora de conhecimento, à vista disso, transformar a escola pode levar, em determinadas condições, a classe proletária a questionar e problematizar a partir do senso crítico, revolucionário e da emancipação humana/social.

Nesta lógica, é viável manter o atual projeto de sociedade, o capitalismo, que dilacera, fragmenta, recua e nega o que temos de mais avançado, que é o conhecimento científico em uma proposta do materialismo histórico-dialético. Em seguida, discorreremos acerca das teorias que se propuseram a ancorar críticas à escola capitalista atribuindo-lhe caráter reprodutor das desigualdades sociais. Estas escolas foram enquadradas como crítico-reprodutivistas, pois, não entendiam o papel transformador da educação e viam apenas sob o caráter reprodutor. Desse modo, buscou-se verificar as premissas mais gerais que constituíam sua análise e crítica à escola capitalista. Esta denominação reflete na compreensão de que este grupo de teorias são críticas, uma vez que, “[...] postulam não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais. [...]” (Saviani, 2021, p.13).

Dentro das Teorias Crítico-Reprodutivistas, Saviani (2021) vem destacar as teorias que tiveram maior impacto no âmbito educacional, sendo elas: Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica; Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE); e Teoria da Escola Dualista. A Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica é sistematizada por meio de proposições lógicas que se articulam com um esquema analítico-dedutivo. Outro ponto a ser destacado nesta teoria é que sua base foi desenvolvida na obra “*A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*”, (Bourdieu; Passeron, 1975, *apud* Saviani, 2021). Nesta proposta precisamos assimilar: o que é violência simbólica? Para Saviani (2021, p.15):

[...] Os autores tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação, erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material. [...].

Essa força material está relacionada com a violência material que tem como proposta atuar na conversão ao plano simbólico, onde se produz e reproduz o reconhecimento da dominação e sua legitimidade pelo desconhecimento de sua violência explícita. Em outras palavras, a violência material concomita com a dominação econômica exercida pela classe dominante, neste caso, a burguesia, sobre a classe dominada (proletariado) que corresponde à violência simbólica que é tida como dominação cultural. A violência simbólica é entendida por meio da formação de opinião, a mídia, a escrita, a mídia falada e assistida; a religião; a arte e literatura; a publicidade e a moda; e a educação familiar. Mas Bourdieu e Passeron (1975) *apud* Saviani (2021) se preocuparam com o trabalho pedagógico e a perpetuação da lógica dominante no sistema de ensino.

A educação na Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica propõe na sociedade de classes a reprodução das desigualdades sociais presentes na própria sociedade e, desse modo, a reprodução cultural que contribui para a manutenção desta ordem social. A marginalidade, nesta teoria, é denominada como impositiva pela classe detentora dos meios materiais e culturais, em que os marginalizados são os dominados, pois não possuem meios materiais ou culturais para sair desta condição. Neste aspecto, a educação não é vista como um elemento transformador da sociedade, mas sim, como elemento de reprodução do meio social.

A Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) está embasada nas elaborações de *Louis Althusser*⁹, nas quais o Estado possui aparelhos repressivos e ideológicos que são instrumentos repressivos do Estado para manter a dominação. Nesta proposta, a lógica é fazer com que os aparelhos repressivos se expressem pela violência e de forma secundária pela ideologia, enquanto que os ideológicos se valiam em um primeiro momento da ideologia para só depois se valerem da repressão. É notório salientar que esta dominação repressiva e ideológica interfere de maneira significativa no que diz respeito ao fenômeno da marginalidade. Com base nessa ideia, Saviani (2021, p.19) vem afirmar:

[...] O fenômeno da marginalidade inscreve-se no próprio seio das relações sociais de produção capitalista que se funda na expropriação dos trabalhadores pelos

⁹ Althusser é considerado um dos principais nomes do estruturalismo francês dos anos 1960. Sua principal tese é o anti-humanismo teórico que consiste em afirmar a primazia da luta de classes e criticar a individualidade como produto da ideologia burguesa denominada de “Aparelho Ideológico do Estado”.

capitalistas. Marginalizada é, pois, a classe trabalhadora. O AIE escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses. Se as teorias do primeiro grupo (por isso elas bem merecem ser chamadas de não críticas) desconhecem essas determinações objetivas e imaginam que a escola possa cumprir o papel de correção da marginalidade, isso se deve simplesmente ao fato de que aquelas teorias são ideológicas, isto é, dissimulam, para reproduzi-las, as condições de marginalidade em que vivem as camadas trabalhadoras.

A discutir a marginalidade a partir da AIE, podemos entendê-la como uma questão enraizada nas relações capitalistas de produção, onde a exploração ocorre de uma classe em favor de outra, neste caso, a classe usurpada e marginalizada é a classe proletária. Distante de equalizar o sistema, a educação buscará garantir e perpetuar os interesses da classe burguesa. Diferente de Bourdieu e Passeron com sua Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Althusser não irá negar a luta de classes, mas tratá-la no interior desses aparelhos ideológicos que podem vir a se tonar os locais para esta luta.

A Teoria da Escola Dualista foi desenvolvida por C. Baudelot e R. Establet exposta no livro *L'École Capitaliste em France* (1971). Essa teoria é vista como dualista, pois os autores fragmentam a escola em duas partes, ou seja, a escola para formar e educar a burguesia, e outra para educar e formar a classe trabalhadora (Saviani, 2021). Nesta teoria, é retomado o conceito de Althusser ao relatar o “Aparelho Ideológico do Estado”, definindo que na Escola Dualista ocorre a contradição no processo de escolarização. Este desenvolvimento busca atender as necessidades para formar o trabalhador exclusivo e unicamente para o mercado de trabalho exploratório e desumano, onde os conteúdos clássicos são: aligeirado, rebaixado, visto de forma superficial e/ou na maioria das vezes é negado; enquanto que para educar a classe burguesa são investidos equipamentos tecnológicos de alta qualidade e última geração para perpetuar essa supremacia ideológica de uma classe superior à outra.

A princípio, Saviani (2021, p.22) ao falar desta teoria aborda que:

[...] A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária.

Ainda nesta teoria, o papel da escola não é reforçar nem legitimar a marginalidade que é produzida através das relações sociais. É importante frisar que a classe trabalhadora dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes sua própria ideologia e organização, a qual o espaço escolar tem como função impedir os ideais do proletariado e a luta revolucionária. A escola qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual,

ficando o proletário sujeito a ideologia dominante. A instituição educacional é um fator de marginalidade, pois converte os trabalhadores em marginais, seja do ponto de vista da cultura burguesa ou do movimento dos trabalhadores.

Ao encerrar este trecho sobre as Teorias Crítico-Reprodutivistas da Educação, vemos que as teorias citadas foram as mais utilizadas durante a década de 1970, onde percebemos que estas teorias contribuíram para entender a educação no âmbito dos interesses da classe dominante, mas também, difundir a importância da escola em proveito da superação da marginalidade. A diferença qualitativa entre as Teorias Crítico-Reprodutivistas e as Teorias Não-Críticas, condiz na grande contribuição que a educação reside em sua análise acerca da escola capitalista e sua dependência às condições materiais e culturais que oferta a sociedade burguesa para o ensino nas escolas, executando dessa maneira, um papel reprodutor das desigualdades sociais. Contudo, nossa proposta tem como ponto de partida uma teoria verdadeiramente crítica, neste caso, partindo da Pedagogia Histórico-Crítica ligada a Educação Física e à Prática Pedagógica/Ensino que deva estar articulada a luta de classes travada nos seios da sociedade capitalista contra as ideias dominantes, com ênfase em uma referência teórico-prática que corrobore com o projeto histórico socialista.

Para que uma teoria crítica da educação se efetive em uma realidade contraditória, esta deve interligar-se com os interesses daqueles que sofrem as mazelas sociais, das necessidades educacionais e o acesso com qualidade dos bens necessários à existência humana. É notório dizer que:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (Saviani, 2021, p.25-26).

Em suma, a Pedagogia Histórico-Crítica tem na sua origem uma relação direta com a questão da articulação entre educação e revolução. Outro fator importante a ser frisado nesta teoria pedagógica, enquanto construção coletiva, é que esta busca elaborar elementos constitutivos e ao mesmo tempo examina e reorganiza a prática nas redes públicas de ensino almejando agrupar experiências no que diz respeito à socialização da educação e suas demandas nas atividades que são exigidas na produção da vida e nas relações sociais. Neste âmbito, a Educação Física enquanto produção do conhecimento deve estar pautada numa produção que tenha como base fundante a crítica diante das contradições impostas ao sistema capitalista, nexos, limites e possibilidades de superação, tendo assim, uma Educação Física

que consiga enfrentar e dialogar com as problemáticas impostas pelos meios de produção capitalista.

Esta crítica foi construída a partir de uma dada Teoria Pedagógica da Educação Física denominada de Crítico-Superadora que teve como base teórica o Materialismo Histórico-Dialético como Teoria do Conhecimento e na Pedagogia Histórico-Crítica enquanto Teoria Pedagógica da Educação. Para elaborar uma Educação Física que esteja preocupada em superar a lógica capitalista (em prol de um modo de produção socialista), e que trate o ser humano para além de uma perspectiva biológica, tendo nesta visão, uma proposta histórica, omnilateral e social.

2.4 Origem, desenvolvimento e desafios da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica teve sua elaboração a partir de um trabalho coletivo e balizado no pensamento marxista, que traz a distinção entre trabalho material e não-material, buscando aqui evidenciar/destacar a natureza e especificidade da educação. Seu idealizador, Dermeval Saviani é graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC (1966) e doutor em Filosofia da Educação pela mesma instituição em 1971.

Inicia este trabalho em 1967 enquanto lecionava no curso de Pedagogia da PUC, além de ministrar no ensino médio de duas escolas, sendo uma pública e outra privada. Na Universidade, Saviani (2012) ensinava a disciplina de Fundamentos Filosóficos da Educação nos anos de 1967-1968, e Filosofia da Educação em 1969. O autor enfatiza sobre a consciência e importância do trabalho docente no âmbito universitário precisa estar além de ensinar disciplinas, ou seja, o professor precisa se posicionar de maneira científica, crítica, educativa, política, social e transformadora acerca de sua área, contribuindo para que esta se desenvolva mais adiante da realidade. Em 1969, tentando construir a teoria, Saviani (2012, p.5) escreve um texto que se configuraria:

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

Na década de 1970, o autor aponta para algumas reflexões e análises relacionadas ao processo educacional, onde elenca críticas à política educacional e a pedagogia imposta pelo regime militar, onde as críticas eram pautadas em teorias que propuseram críticas as problemáticas interligadas a marginalidade social, porém, não apresentavam soluções de

superação, neste caso, as Teorias Crítico-Reprodutivistas. Nesta época, surgem entidades científicas como: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, criada em 1977, já em 1978 destacam-se o Centro de Estudos Educação & Sociedade – CEDES e a Associação Nacional de Educação – ANDE, que posteriormente lança seu periódico denominado de Revista da ANDE. A proposta desta revista é incluir ideias sobre a dialética em concomitância com a Pedagogia Histórico-Crítica avante da Universidade, ou seja, levá-la à escola pública e demais espaços.

Diante disso, em 1978, Saviani (2012) inicia a docência na Pós-Graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em uma turma de doutorado, ministrando a disciplina Teoria da Educação. Ao discutir/estudar por meio de Marx, Engels e Gramsci sobre o materialismo histórico-dialético e os problemas encontrados na Educação Brasileira fez com que o autor elaborasse sínteses para construir a Teoria Pedagógica que hoje a conhecemos como Pedagogia Histórico-Crítica. Em 1979 é visto como um marco histórico, pois Saviani (2012), por meio de uma construção coletiva ocorreu um primeiro esforço em sistematizar uma teoria que não reproduzisse à educação com a tese de Carlos Roberto Jamil Cury, *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*; mas sim, superar os problemas da realidade.

A primeira formulação relacionada a esta teoria foi a obra “Escola e Democracia II: para além da curvatura da vara” de 1982, publicado na ANDE, e mais tarde incorporado ao livro Escola e Democracia em 1983. Mas, somente através da dedicação e esforço do trabalho coletivo em prol de uma educação crítica e emancipada. Para Saviani (2012, p.7), a construção desta teoria está embasada:

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

Adiante, o pesquisador embasa-se nos estudos de Marx, onde tenta explicar o trabalho material, não-material e o método da economia política que irá impulsionar uma concepção de ciência mais avançada, isto é, voltada para o materialismo histórico-dialético. A Pedagogia Histórico-Crítica enquanto concepção pedagógica busca ir além das pedagogias da essência e da existência humana, com ênfase nas Teorias Não-Críticas, no qual o pressuposto dialético

aponta críticas às duas tendências citadas e propõe de maneira radical a superação por meio de uma nova teoria da educação. Para o idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica, o conhecimento científico precisa estar para além da aparência, onde a ideia de conteúdo clássico é fundamental para o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade. Neste aspecto, Saviani (2008, p.13) enfatiza que:

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

Outra questão a ser frisada é o trabalho educativo que para a Pedagogia Histórico-Crítica tem como proposta de organizar o trabalho pedagógico em alguns princípios, tais como: conteúdos, espaço, procedimento e tempo. Nesta proposta, em meio ao processo educativo “[...] cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, humanidade produzida historicamente” (Saviani, 2008, p.14). Podemos salientar que o conhecimento trabalhado na escola precisa ser elaborado, organizado e sistematizado a partir do clássico e não do saber aligeirado, fragmentado e superficial. Assim, Saviani (2008, p.15) aborda que “[...] o saber sistematizado, a cultura erudita é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever”.

Em outros termos, o conhecimento clássico no âmbito educacional significa que:

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. Aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (Saviani, 2008, p.18).

O próprio saber sistematizado não garante que o processo educativo será acessado pela classe trabalhadora no chão da escolar, mas, é de suma necessidade garantir as condições objetivas de existência humana, para que assim, consigamos nos apropriar do conhecimento mais avançado que a humanidade desenvolveu ao longo do processo sócio-histórico. No processo educativo, deve-se abordar dentro da escola pública os conteúdos clássicos que foram produzidos de maneira organizada e sistematizada, através dos princípios educativos, que para a humanidade deve ser construída e elaborada historicamente pelos homens possibilitando-os apropriar desses conhecimentos. Para a classe proletária acessar a cultura letrada é de relevância alcançar os métodos mais eficazes de ensino, em que, na Pedagogia

Histórico-Crítica busca-se superar a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia da Escola Nova, não apenas incorporando suas problemáticas, mas ir além dos seus limites.

Desse modo, a Pedagogia Histórico-Crítica formula sua didática como atividade mediadora da práxis social, em que este método tem cinco momentos, a saber: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social. A prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada; a problematização parte das dificuldades que são evidenciadas nas aulas; a instrumentalização está ligada aos instrumentos teóricos e práticos que buscam resolver as problemáticas encontradas nas aulas de Educação Física; a catarse parte da criatividade, onde se efetiva a incorporação dos instrumentos culturais em elementos ativos de transformação social, e por fim, o retorno à prática social que é constituída pela construção do conhecimento sintetizado sobre a realidade (Saviani, 2021).

Conforme Saviani (2012, p.10):

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

Na atividade educativa precisa-se recuperar a prática social inter-relacionando os elementos teóricos e práticos aqui sistematizados por esta pedagogia e, como efeito, relacioná-la como uma teoria e prática da Educação Física e da Prática Pedagógica/Ensino. A Pedagogia Histórico-Crítica como teoria crítica da Educação Física e da Prática Pedagógica/Ensino foi elaborada para o enfrentamento dos desafios e entraves à sua efetivação na escola pública no atual contexto educacional brasileiro e, por esse motivo, discorreremos sobre problemáticas que dificultam a implementação de uma pedagogia alçada numa forte base teórica.

Nos desafios, partimos inicialmente do modo de produção à existência humana, onde Saviani (2019) traz que na realidade brasileira encontram-se problemas estruturais, econômicos, políticos e sociais, dentro do ambiente escolar devido às condições postas pela sociedade capitalista. É notório destacar que as problemáticas partem de: condições precárias do trabalho dos professores no país, que vão desde instalações físicas inadequadas, má

formação dos professores, baixos salários, currículos ineficientes e materiais didáticos a métodos pedagógicos com recuo teórico.

Nota-se que o autor propõe os desafios pedagógicos no atual contexto da sociedade brasileira que podem ser agrupados em dois grandes desafios. No primeiro, refere-se à inexistência de um sistema educacional; já no segundo, é relacionado à descontinuidade do ensino. Em relação ao primeiro item temos que entender que o modo de produção capitalista ocasiona um atraso histórico tanto na Europa quanto na América Latina que traz esses embates desde o final do século XIX. Nesse processo histórico, evidencia-se o déficit educacional, que vem negligenciando o acesso da classe trabalhadora ao que temos de mais desenvolvido, que é o trabalho educativo embasado na Pedagogia Histórico-Crítica.

Com base no déficit educacional, trazemos a defasagem que poderia ser resolvida através de Políticas Públicas que busquem equalizar a Educação Física e a Prática Pedagógica/Ensino através de uma transformação que supere o modo de produção capitalista. A precarização do processo de ensino-aprendizagem evidencia uma barreira para o desenvolvimento e a verificação de como estas propostas podem se tornar alternativas para um trabalho pedagógico qualitativo. Um ponto necessário a ser frisado é que a Pedagogia Histórico-Crítica traz:

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

Em concomitância ao segundo item abordado nos referimos à descontinuidade do ensino que deva tratar o trabalho pedagógico, tendo: continuidade suficiente para efetivar os resultados do ensino e, assim, causando uma espécie de irreversibilidade do processo da Educação Física e a Prática Pedagógica/Ensino. O problema da continuidade é agravado com as políticas educacionais, tais como:

Com esse grau de descontinuidade não há como fazer frente às questões especificamente educacionais dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade. Portanto a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto, mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído (Saviani, 2008, p.271).

Do ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica, vemos que os desafios são enormes, e para que alcancemos uma educação pública, laica e gratuita, em uma sociedade de classes

devemos advir da luta pela garantia de um ensino público de qualidade. Essa oferta de ensino ofertada a classe trabalhadora deve propiciar escola pública da melhor qualidade, dentro das condições históricas e sociais, em prol da superação da sociedade de classes. A Pedagogia Histórico-Crítica foi desenvolvida, organizada e sistematizada, por meio de proposições ideológicas e políticas, buscando assim, atender as necessidades da classe proletária. Na Educação Física, a Pedagogia Histórico-Crítica está interligada com a Abordagem Crítico-Superadora, que visa ampliar a concepção de homem dentro da Cultura Corporal em vista da transformação social.

Paralelo a Pedagogia Histórico-Crítica, surge na Educação Física abordagens pedagógicas de ensino que tem como intuito superar o governo militar e, em seguimento a isso, iniciar o processo de redemocratização não só no âmbito da arte, cultura, economia, filosofia, política, saúde, sociologia, mas principalmente no que compete a área da educação. As principais críticas foram em relação ao desenvolvimento do conhecimento pedagógico, na qual acarretava diretamente a formação integral do aluno e, por conseguinte, a formação omnilateral do ser humano, ou seja, compreender o sujeito para além das necessidades e funções anatomofisiológicas, mas sim, entendê-lo como ser histórico, que transforma a natureza diante suas necessidades concretas. É claro que nem todas as Abordagens Pedagógicas da Educação Física que serão mencionadas aqui se preocuparam de fato com uma Educação Física propositiva e sistematizada, ou até mesmo superar a lógica capitalista, porém, nosso objeto de estudo traz essa lógica propositiva e sistematizada que se preocupa em superar a lógica do capital. Desta forma, elencamos as seguintes abordagens da Educação Física: Abordagem Desenvolvimentista (Tani *et al.*, 1988); Abordagem Construtivista-Interacionista (Freire, 1989); Abordagem Concepção de Aulas Abertas a Experiências (Hildebrandt-Stramann; Laging, 1986); Abordagem Crítico-Emancipatória (Kunz, 1994); Abordagem Atividade Física e Promoção da Saúde (Guedes; Guedes, 1995); e Abordagem Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 2012).

2.5 As Teorias da Educação Física

As Teorias da Educação Física oriundas no Brasil são resultados das lutas de classe travadas no campo da educação entre aqueles que defendem proposições pedagógicas que tem como intuito preservar a manutenção do projeto histórico capitalista, e aqueles que se colocam contra essa lógica (projeto histórico socialista) e, como efeito, articulam-se aos interesses dos dominados desenvolvendo e formulando propostas condizentes a necessidade

histórica da superação do modo de produção capitalista. Essas Teorias Pedagógicas da Educação Física apresentam a formação humana em duas vertentes: na primeira, o ser humano é tido numa proposta unilateral¹⁰, que está vinculada aos interesses dominantes, na qual foi edificado o sistema de ensino brasileiro; na segunda, o ser humano é visto na perspectiva omnilateral que corrobora com o desenvolvimento integral das capacidades humanas por meio do acesso ao acervo cultural e material acumulado historicamente pela humanidade através das relações sociais que só será garantido de fato, com a superação do modo de produção capitalista.

As proposições de ensino da Educação Física no Brasil foram construídas a partir dessas concepções educacionais e, segundo Silva (2011), elas se traduzem em três tendências, a saber: 1) A proposição da Biologização da Educação Física – nesta tendência somente o aspecto biológico do homem é enfatizado sendo exaltado o desempenho humano nas atividades esportivas, de interesse da elite burguesa por estar atrelada à produtividade necessária ao modelo social capitalista; 2) A proposição da Psico-pedagogização da Educação Física – traduz numa escola autônoma em relação à sociedade e que a sua formulação defende uma visão a-histórica de homem. Esta tendência se articula com concepções pedagógicas de cunho tecnicista, na qual se pretendia uma formação de novas gerações através de um ensino técnico-profissional; 3) E, por fim, uma proposição superadora, que esteja atrelada a uma proposta que visasse a transformação da prática da Educação Física, compreendendo assim, o ato educativo como um ato político, pois estes possibilitariam a instrumentalização das classes subalternas ao conhecimento dominante, possibilitando-os da apropriação do “conhecimento clássico”.

Apresentamos a seguir, em linhas gerais, as concepções pedagógicas da Educação Física a partir de suas principais obras de referências, quais sejam: Desenvolvimentista (Tani *et al.*, 1988); Construtivista-Interacionista (Freire, 1989); Concepção de Aulas Abertas a Experiências (Hildebrandt-Stramann; Laging, 1986); Crítico-Emancipatória (Kunz, 1994); Atividade Física e Promoção da Saúde (Guedes; Guedes, 1995); e Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 2012).

A teoria da Concepção Desenvolvimentista (Tani *et al.*, 1988) – obra intitulada no livro “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, e publicada nos anos finais da década de 1980 tem como objetivo “[...] buscar nos processos de crescimento, desenvolvimento e de aprendizagem motora do ser humano esta fundamentação”

¹⁰ Disposto de um só lado. Que só aborda um lado; parcial.

(Tani *et al.*, 1988, p.1) para a Educação Física escolar e partem do pressuposto que: existe uma sequência normal nos processos de crescimento, desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características [...]” (Tani *et al.*, 1988, p.1-2). Essa concepção utiliza-se do termo Taxionomia¹¹ para classificar os movimentos e as habilidades humanas da seguinte forma: Movimentos reflexos – pré-escolar – primeira a quarta série (segundo ao quinto ano); Habilidades básicas – pré-escolar – primeira a quarta série (segundo ao quinto ano); Habilidades específicas – quinta a oitava série (sexto ao nono ano), ensino médio e superior; Comunicação não verbal - quinta a oitava série (sexto ao nono ano), ensino médio e superior (Tani *et al.*, 1988).

Dentro dessa abordagem, as habilidades são classificadas em habilidades básicas (andar, correr, saltar, arremessar, quicar, rebater); habilidades perceptivas (atividades motoras que envolvam a percepção do executante, por meio dos estímulos visual, auditivo, tátil e cinestésico); habilidades específicas (chute no futebol, cortada no voleibol, o arremesso, a cesta e a bandeja do basquetebol), nas quais dependem das habilidades básicas (andar, correr, saltar, arremessar, quicar, rebater); e comunicação não verbal, quer dizer, atividades que permitem a expressão, tais como a dança, a ginástica rítmica desportiva e até mesmo a ginástica olímpica. A teoria Desenvolvimentista apresenta uma sequência de desenvolvimento motor e faixa etária aproximada para cada fase de desenvolvimento (Tani *et al.*, 1988): movimentos reflexos (vida uterina a 4 meses após o nascimento); movimentos rudimentares (1 a 2 anos); movimentos fundamentais (2 a 7 anos); combinação de movimentos fundamentais (7 a 12 anos); e movimentos determinados culturalmente (a partir de 12 anos).

A avaliação é tida por meio do *feedback* – informação sobre o movimento (Tani *et al.*, 1988) sem que se questione se o objetivo foi alcançado e se o movimento foi executado conforme o planejado (Tani *et al.*, 1988). Os teóricos desenvolvimentistas fundamentam-se na psicologia e nos estágios de Piaget – Estágio sensório-motor (do nascimento até aproximadamente 2 anos); Estágio pré-operacional (dos dois a sete anos); Estágio das operações concretas (dos sete a doze anos); Estágio das operações formais (a partir dos doze anos) – e defendem que o desenvolvimento cognitivo tem implicações na atividade motora. Quanto ao desenvolvimento afetivo-social, essa perspectiva concebe o homem como um ser individual que se desenvolve em uma “dinâmica relacional social”. A concepção

¹¹ É a disciplina biológica que define os grupos de organismos biológicos com base em características comuns e dá nomes a esses grupos. Para cada grupo, é dada uma nota. Os grupos podem ser agregados para formar um supergrupo de maior pontuação, criando uma classificação hierárquica.

Desenvolvimentista considera o “eu” desse indivíduo como “uma composição de pensamentos e de sentimentos que constituem a consciência que uma pessoa tem de sua existência individual, sua ideia de quem é, e seus sentimentos com respeito às suas características, qualidades e propriedades” (Tani *et al.*, 1988, p.122). Nesse sentido, o “eu” vai desenvolvendo a sua personalidade ao construir relações interpessoais dentro de grupos sociais dos quais faz parte. Tais interações ocorrem no âmbito de processos sociais imbuídos de valores culturais, sobre os quais os autores salientam três processos: a competição, o conflito e a cooperação.

A concepção de ser homem é voltada para as esferas biológica e competitiva, pois para uma pessoa ou grupo pode apresentar como objetivo um melhor resultado que si mesma, ou outra pessoa ou grupo, o que faz emergir a competição ou conflito. A competição gera interação positiva dentro dos grupos e negativa entre os grupos. Os autores dessa concepção assinalam que a competição é percebida ao longo dos tempos, trazendo para tal afirmação uma referência bíblica. “Por exemplo, a frase ‘com o suor do teu rosto ganharás o teu pão’ convida o ser humano a ir à luta” (Tani *et al.*, 1988, p.131). Nesta teoria, as explicações são dadas pelo evolucionismo biológico e, conseqüentemente, ressaltamos aqui a seleção natural e a luta pela sobrevivência são princípios biológicos aplicados à sociedade e ao desenvolvimento individual, em que para os autores a competição é naturalmente dada e não pode ser eliminada nem indevidamente ressaltada.

A Concepção Construtivista-Interacionista (Freire, 1989) – foi desenvolvida por João Batista Freire, durante o ano de 1989, e seus fundamentos se expressam na obra “Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física”, contrapondo-se às tendências mecanicistas na busca de resultados por meio de uma formação tecnicista de indivíduos habilidosos para compor o esporte de alto rendimento (Concepção Desenvolvimentista). Esta concepção objetiva que o aluno construa o seu conhecimento a partir do convívio com o meio, pela experiência de resolver problemas, como ocorre no construtivismo. Nesta teoria, existe a relação da condição básica do desenvolvimento mental, que acontece não só como técnica, mas com o trabalho em grupo, de interação, de socialização e de integração. A abordagem Construtivista-Interacionista é propositiva ao longo da obra, pois apresenta o Jogo como conteúdo da Educação Física escolar, mas, não apresenta uma sistematização metodológica para o desenvolvimento da didática quanto um desfecho para o processo de ensino-aprendizagem.

Outro fator importante é que esta abordagem tem como conteúdo: as brincadeiras populares, jogo simbólico e jogo de regras. Esta proposta tem como objetivo a construção do

conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, respeitando a bagagem cultural do aluno, explorando as diferentes probabilidades educacionais de atividades lúdicas espontâneas, sugerindo atividades cada vez mais complexas e desafiadoras, com vistas à construção do conhecimento, apresentando-o como uma ação que implica em acomodação de esquemas de assimilação. Desta forma, entende-se que a assimilação vem a ser o elemento do meio exterior que é internalizado pela estrutura; já a acomodação é entendida como o processo de mudanças da estrutura, em detrimento da realização, quando existe a diferenciação e integração dos esquemas de assimilação (Piaget, 1996).

No que se refere à concepção de projeto histórico, Freire não cita que projeto histórico defende, apenas destaca o fato de que a Educação Física transformadora deve estar “comprometida com uma sociedade mais humana, democrática, digna” (Freire, 1989, 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. A abordagem Construtivista-Interacionista tem a função de explorar as múltiplas possibilidades educativas com sua atividade lúdica e espontânea, e propor tarefas, gradativamente, cada vez mais complexas e desafiadoras, visando à construção do conhecimento.

A Concepção de Aulas Abertas a Experiências (Hildebrandt-Stramann; Laging, 1986) – apresenta a Educação Física e o Esporte em face de seus paradigmas com relação ao corpo, movimento, educação e saúde. Esta teoria pedagógica surge como uma alternativa de se pensar e, de se fazer atuar nesta sociedade que se revela em dois mundos: o “mundo virtual” e, o “mundo-vivido”. Nesta perspectiva, a obra traz reflexões a respeito do termo “experiência” como categoria didática central que se relaciona com esta realidade da vida cotidiana, especificamente, no ambiente escolar, bem como, discute a Educação Física por meio de diferentes perspectivas. As discussões que fundamentam esta abordagem pedagógica estão pautadas nas disciplinas científicas da fenomenologia, da antropologia e da pedagogia crítica que se configuram sobre: o movimentar-se, a “experiência”, o processo de ensino-aprendizagem por oficinas, o aprender diante de problemas e a escola como uma “Escola móvel”. Outro elemento importante a ser citado é que a Concepção de Aulas Abertas a Experiências além de abordar o relacionamento entre o homem e a natureza, trata sobre a formação de professores e o conceito da prática de movimento salutogenética¹² para

¹² A Salutogênese está focada no processo de saúde e a compreensão de como podemos nos manter sadios mesmo após vivenciar situações adversas de estresse.

contribuir com as discussões didático-pedagógica na área da Educação Física (Hildebrandt-Stramann; Laging, 1986).

Esta abordagem pedagógica é dividida em oito capítulos: no primeiro capítulo, Hildebrandt-Stramann e Laging (1986) discutem sobre a necessidade de refletir os conceitos sobre: educação, desenvolvimento, movimento, ensino e escola; no segundo capítulo, os autores esclarecem que a base pedagógica da aprendizagem motora é a experiência corporal, denunciam que as técnicas motoras não são experimentáveis para as crianças e, desenvolvem cinco teses para nos afirmar que a experiência é uma categoria central na aprendizagem do movimento. Nos dois capítulos seguintes, isto é, o terceiro e o quarto, os pesquisadores descrevem junto com seus colegas da Universidade de *Braunschweig* da Alemanha, professores: *Heike Beckmann* e *Klaus Wichmann*, que para uma Educação Física orientada na experiência como categoria central na aprendizagem do movimento, necessita-se de dois importantes aspectos, que são: uma aprendizagem direcionada por problemas e um ensinar e aprender em oficinas de movimento. No quinto capítulo Hildebrandt-Stramann e Laging (1986), caminham com uma proposta de “Escola (s) em Movimento” que planeje uma educação em que o movimento seja um ponto de reflexão fundamental do processo didático-pedagógico escolar, onde enfatizam conceitos, fundamentos, estruturas e projetos aplicados nas escolas da Alemanha e descrevem suas perspectivas com esta visão no Brasil.

Os autores, no capítulo seis, descrevem esta relação no contexto esportivo, com suas consequências e possibilidades de parceria, por meio de cinco Teses. Inicia sua primeira Tese discorrendo sobre o estreito contato do homem com a natureza até sua moderna relação de separação com a mesma. Na segunda Tese, o esporte é descrito como exemplo “clássico para dominação da natureza pelo homem” (Hildebrandt-Stramann; Laging, 1986, p.79-81). Sobre a terceira Tese – reversibilidade da relação homem-natureza, o corpo humano é tratado somente como meio de funcionalização e tratamento técnico-sistemático, especialmente no ambiente do esporte de alto rendimento e no *fitness*. Os autores relatam em sua quarta Tese, um paradigma ecológico-humano capaz da dialética, de entrelaçar e de reconhecer o pensar e agir como sinérgico para uma educação de autonomia e responsabilidade, citando alguns projetos seus já realizados na práxis com esta base teórica, a exemplo: a cidade como espaço de movimento; o jardim de infância e a Escola Móvel, o movimento aberto à experiência para Educação Física. Em sua quinta e última Tese, descreve justificativas para uma pedagogia humana de movimento por esta buscar conciliar a relação entre o homem e a natureza. Para tanto, trata desta questão limitando suas justificativas em três pontos de vista: antropológico, sensitivo-estético e pedagógico.

Depois de analisar o esporte e o movimento no contexto das relações entre o homem e a natureza, Hildebrandt-Stramann e Laging (1986) descrevem em seu sétimo capítulo, não só o plano de formação dos professores de Educação Física da Universidade de *Braunschweig* na Alemanha, mas também, cita um projeto de nova grade curricular desenvolvido na Universidade da Bahia com a professora Celi Taffarel entre 2006-2008 no Brasil e, segue narrando quatro pontos centrais deste processo de formação na Alemanha, que são: Primeiro – Mudança do paradigma esportivo para um paradigma de “movimentar-se”; Segundo – Mudança sobre os conceitos teóricos e práticos, de uma visão científica natural para uma visão pedagógica do movimento; Terceiro – Mudança da formação prática, das disciplinas esportivas para campos de aprendizagem e de experiência; Quarto – Ampliação da tarefa do “movimentar-se” das aulas de Educação Física, até se constituir uma Escola Móvel. No último capítulo, os autores descrevem em conjunto com dois professores brasileiros: a professora Vera Costa (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) e o professor Amauri Oliveira (Universidade Estadual de Maringá) buscaram por meio de desafios, trazer o ‘movimentar-se’ como novo paradigma no contexto da saúde, compreendendo-o com muitas funções e não somente a esportiva.

A Concepção Crítico-Emancipatória (Kunz, 1994) – é entendida como campo acadêmico que estuda o ato de “movimentar-se” humano. Esta abordagem pedagógica da Educação Física foi sistematizada no início dos anos de 1990, e teve como produção de referência o livro “Transformação Didática do Esporte”, de Elenor Kunz (1994), cujos objetivos são: anunciar e estimular mudanças reais e concretas, tanto na concepção de ensino e de método, como nas suas condições de possibilidade, na prática pedagógica do professor de Educação Física; entender o “pessimismo teórico” para alcançar-se um “otimismo prático”; ensinar o esporte pela sua “transformação didático-pedagógica”; tornar o ensino escolar “uma educação de crianças e jovens para a competência crítica e emancipada”; redimensionar o sentido educacional e as formas práticas de ensinar Educação Física; constituir uma nova concepção de ensino para as modalidades esportivas tradicionais, em nível escolar.

A Concepção Crítico-Emancipatória fundamenta-se na Teoria Crítica da Sociedade – Escola de Frankfurt, nos estudos de Herbert Marcuse (1898-1979), sociólogo e filósofo alemão naturalizado norte-americano; de Max Horkheimer (1895-1973), filósofo e sociólogo alemão; e de Theodor W. Adorno (1903-1969), filósofo alemão; bem como na Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo alemão. Com base nesse referencial, essa abordagem de Educação Física faz crítica à racionalidade técnico-instrumental, entendida como aquela que fragmenta o conhecimento, provoca a separação entre a teoria e prática e o

distanciamento da realidade. A educação precisa ser compreendida como um processo em que sempre se desenvolvem ações e mediações comunicativas e, neste sentido, uma “[...] teoria pedagógica no sentido crítico-emancipatório 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” (Kunz, 1994, p. 29).

No processo educacional, o aluno precisa ser visto como sujeito do processo de ensino, no qual deve ser capacitado para identificar e solucionar as problemáticas existentes nas aulas de Educação Física. Nesta concepção, o discente precisa participar da vida cultural, esportiva e social e, conseqüentemente, envolver-se na capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, por intermédio da reflexão crítica. A reflexão crítica nesta teoria pedagógica é direcionada “[...] a capacidade de avaliação e análise intersubjetiva das condições de racionalidade” (Kunz, 1994, p.32). Outro fator a ser destacado é a “emancipação” e o “esclarecimento”, pois ambos são cruciais para se construir uma teoria crítica de sociedade que levem a transição social. Essa transição social é definida em estado inicial e final: no estado inicial, o sujeito apresenta tanto falsa consciência (auto-ilusão) e erro quanto à existência sem liberdade (coerção auto-imposta); no estado final, os agentes estão livres de falsa consciência – eles foram esclarecidos – e livres da coerção auto-imposta – eles foram emancipados.

Para ensinar o esporte, “[...] deverá ser incluído conteúdos de caráter teórico-prático que, além de tornar o fenômeno esportivo mais transparente, permite aos alunos melhor organizar a sua realidade de esporte, movimentos e jogos de acordo com as suas possibilidades e necessidades” (Kunz, 1994, p.35). O ensino segue um processo racionalmente organizado e sistematizado para alcançar um melhor desempenho físico e técnico para as práticas esportivas. O ato de ensinar deve ser conduzido por um princípio solidário por meio do trabalho, da interação e da linguagem. Nessa perspectiva, o ensino busca desenvolver três competências, a saber: competência objetiva, cujo ensino segue um processo racionalmente organizado e sistematizado; competência social, em capacitar para o agir solidário, cooperativo e participativo; competência comunicativa, em saber comunicar-se e entender a comunicação do outro, na qual o aluno consiga passar da fala comum para o nível do discurso.

A transformação didático-pedagógica do esporte, conforme Kunz (1994), ocorre a partir do ato de “movimentar-se” em cada modalidade esportiva, tendo como preceito as seguintes etapas: a encenação, a problematização, a ampliação e a reconstrução. Neste pressuposto, o processo educacional numa proposta crítico-emancipatória não se resume

apenas ao saber-fazer ou a técnica pela técnica, requer uma proposta mais robusta e/ou bem elaborada que esteja pautada “no saber-pensar e no saber-sentir” (Kunz, 1994, p.68). Sendo assim, prevalece a concepção de homem emancipado, isto é, concepção de que um sujeito atinge sua maturidade racional por meio do diálogo, uma vez que, na ação comunicativa, ele desenvolve as competências da linguagem, do trabalho e do discurso, tornando-se esclarecido e crítico, adaptando-se à sociedade (Kunz, 1994).

A Concepção Atividade Física e Promoção da Saúde (Guedes; Guedes, 1995) – foi construída na década de 1990, mais precisamente em 1995, com intuito de conscientizar a população estudantil no espaço escolar sobre a importância da prática regular de atividade física e da promoção da saúde. Guedes e Guedes (1995), passam a defender a ideia de uma Educação Física escolar dentro da perspectiva biológica, para explicar as causas e fenômenos da saúde, entretanto, não se afastam das questões sociais. Discutem o sentido de qualidade de vida e bem-estar, na qual alertam para as preocupações com a incidência de distúrbios orgânicos associados a falta de atividade física.

Guedes e Guedes (1995), afirmam que a prática da atividade física, através da Educação Física Escolar, na infância e adolescência pode estimular uma vida saudável na fase adulta, para tanto o hábito da vida saudável deve ser ensinado na escola. Sugerem a reformulação dos programas de Educação Física Escolar, agora como um meio de educação e promoção da saúde. Os autores ainda citam que o objetivo da Educação Física Escolar é ensinar conceitos básicos da relação atividade física-saúde, essa perspectiva inclui todos os alunos, principalmente os mais necessitados, como sedentários, obesos, portadores de baixa aptidão física e especiais. A compreensão de saúde e o entendimento dos benefícios que a atividade física produz no organismo são informações que não se resumem apenas à prática costumeira dos esportes. Estes conceitos devem ser assimilados e, sendo incorporados, produzirão futuros adultos conscientes dos hábitos saudáveis ao longo da vida (Guedes; Guedes, 1995). Para Guedes e Guedes (1995), a compreensão de saúde deve envolver temas como: estresse, sedentarismo, doenças hipocinéticas¹³, problemas cardíacos, entre outros. Os autores compreendem saúde como a capacidade do indivíduo desfrutar a vida com bem-estar, e não apenas ausência de doença. Consideram que a saúde não é um estado estável e sim mutável, que é construído individualmente ao longo da vida, e para isso, a Educação Física escolar é fundamental para seu desenvolvimento.

¹³ São as enfermidades provocadas pela falta ou realização insuficiente de atividades físicas. Entram nesse escopo todas as doenças cardiovasculares, problemas nas costas e articulações, alguns tipos de câncer, diabetes, hipertensão e até mesmo doenças psicológicas, como a depressão.

Contudo, esta abordagem pedagógica apresenta algumas limitações, tendo por exemplo, uma concepção de ser humano voltada para questão unilateral, isto é, analisa o ser humano em aspectos puramente biológicos ou em partes, excluindo assim, a totalidade. Para dialogar sobre a concepção de saúde é necessário compreender que existem problemáticas para além das aparências, isto é, estão interligadas ao modo de produção capitalista, que ocasionam as mazelas, doenças, distúrbios e o aumento do consumo exagerado que acarreta prejuízos significativos para o desenvolvimento e manutenção da saúde humana. Outro fator preponderante é em relação à concepção de sociedade, não cita que projeto histórico defende, apenas destaca o fato de que a Educação Física transformadora deve estar comprometida com uma sociedade mais humana, democrática, digna.

A Concepção Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 2012) – foi sistematizada em 1992 por um coletivo de professores (Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar, Valter Bracht), tendo sua ampliação numa segunda edição em 2012. Estes autores consideram que a disciplina pedagógica Educação Física tem como objeto de estudo temas inerentes à cultura corporal – os mesmos que historicamente a compõem nas formas de manifestação de jogos, de lutas, de ginástica, de dança e de esporte. Nesta perspectiva, a abordagem Crítico-Superadora parte do entendimento de que: “nas sociedades de classe, como é o caso do Brasil, o movimento social se caracteriza, fundamentalmente, pela luta entre as classes sociais a fim de reafirmarem seus interesses” (Coletivo de Autores, 2012, p.25).

Os interesses imediatos fazem referência à classe trabalhadora, na qual se incluem as camadas populares, correspondem “[...] à sua necessidade de sobrevivência, à luta no cotidiano, ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, enfim, às condições dignas de existência” (Coletivo de Autores, 2012, p.26). Já os interesses da classe burguesa se pautam em “[...] acumular riquezas, gerar mais renda, ampliar o consumo, o patrimônio, etc. [...]” (Coletivo de Autores, 2012, p.26). Sua intenção de luta é pela manutenção do *status quo*, sem a pretensão de transformar a sociedade brasileira, nem abrir mão de seus privilégios como classe. Para isso, a classe burguesa desenvolve determinadas formas de consciência social (ideologia), para veicular seus interesses, seus valores, sua ética e sua moral.

A abordagem Crítico-Superadora defende os interesses da classe trabalhadora e se expressa por meio da “[...] luta e da vontade política para tomar a direção da sociedade, construindo a hegemonia popular” (Coletivo de Autores, 2012, p.26). Desta forma, a ACS tem na sua essência a busca pela transformação da sociedade, de maneira que os trabalhadores

possam usufruir do resultado do seu trabalho, tendo em vista que teoria pedagógica concebe. Portanto, os interesses de classe são distintos e antagônicos, onde destacamos que:

[...] não se pode entender que a sociedade capitalista seja aquela onde os indivíduos buscam objetivos comuns, nem tampouco que a conquista desses objetivos depende do esforço e do mérito de cada indivíduo isolado. Esse entendimento mascara a realidade social e o conflito entre as classes sociais no movimento de afirmação dos seus interesses (Coletivo de Autores, 2012, p.26).

Nesta concepção de Educação Física, precisamos entender que uma teoria pedagógica para ser crítica necessita fazer uma reflexão pedagógica, e para que isso aconteça, é necessário segundo o Coletivo de Autores (2012), uma reflexão diagnóstica (constate e faça a leitura dos dados da realidade), judicativa (parte de uma ética em prol de atender as necessidades de uma determinada classe social, neste caso, em específico, a classe trabalhadora), e teleológica (apontamento de direção/caminho aonde se quer chegar). Outro quesito a ser frisado é em relação ao projeto político-pedagógico que deve estar fundamentado em ações intencionadas, deliberadas e estratégicas.

Essa teoria da Educação Física parte da concepção de currículo ampliado, e a ação pedagógica tem no conhecimento sobre a realidade manifesta pelo aluno o seu ponto de partida. Tem como horizonte do trabalho pedagógico a qualificação do conhecimento do aluno sobre aquela mesma realidade, no sentido de dotá-la de maior complexidade. Uma nova compreensão dessa realidade social pressupõe “[...] 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” (Coletivo de Autores, 2012, p.85). Neste sentido, o aluno precisa compreender a realidade e, por conseguinte, tentar transformá-la para atender suas necessidades e, assim, alcançar a emancipação humana.

O Coletivo de Autores (2012) preconiza o processo de escolarização centrada em teóricos histórico-culturais como: Davídov (1930-1988), Leontiev (1903-1979) e Vygotsky (1896-1934). O ensino é enraizado nos ciclos de escolarização, e este dividido em: 1º ciclo (pré-escola ao 4º ano do ensino fundamental): Ciclo de organização da identificação dos dados da realidade (visão sincrética da realidade; 2º ciclo (5º ao 7º ano do ensino fundamental): Ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento (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 ele, dá um salto qualitativo quando começa a estabelecer generalizações); 3º ciclo (8º ao 9º ano do ensino fundamental): Ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento (o aluno amplia as referências conceituais do seu pensamento; ele toma consciência da atividade teórica – salto qualitativo: propriedade da

teoria); 4º ciclo: (1º ao 3º ano do ensino médio): Ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento (o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. O aluno lida com a regularidade científica e pode adquirir algumas condições para ser produtor de conhecimento científico).

Os princípios curriculares e de seleção dos conteúdos orientam-se pela sua relevância social, contemporaneidade, adequação às capacidades sócio-cognoscitivas do aluno, simultaneidade dos conteúdos como dados da realidade, espiralidade da incorporação das referências de pensamento, provisoriedade do conhecimento. Os conteúdos jogos, dança, ginástica, esporte, lutas, como indicam os autores, são selecionados, organizados e sistematizados e devem promover uma concepção científica de mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade. A metodologia funda-se na intenção prática do aluno para apreender a realidade, assim “a aula, nesse sentido, aproxima o aluno da percepção da totalidade das suas atividades, uma vez que lhe permite articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente)” (Coletivo de Autores, 2012, p.86). A avaliação no processo ensino-aprendizagem em Educação Física, nessa proposta pedagógica Crítico-Superadora, é o de fazer com que ela sirva de referência para a análise de aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola.

Neste tópico, apresentamos as teorias pedagógicas da Educação Física, sendo que a proposta deste estudo é analisar a produção do conhecimento na Educação Física, em especial, nos anais do GTT Escola do CONBRACE pautando-se na teoria pedagógica Crítico-Superadora. A partir das abordagens expostas aqui, percebemos que das seis, apenas a Abordagem Crítico-Superadora defende uma Educação Física que estabeleça relações e nexos com o conhecimento propositivo e sistematizado no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da Cultura Corporal. Destarte, definimos o projeto político-pedagógico da Educação Física que engloba a prática pedagógica e o ensino, selecionando o conteúdo do Jogo, Dança, Esporte, Lutas e Ginástica e tratando-os científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve no alunos para superar as fragmentações que são impostas pela sociedade atual.

2.6 Projeto Político-Pedagógico: prática pedagógica e ensino

O professor enquanto mediador do conhecimento organizado, planejado, propositivo e sistematizado, deve incrementar nas suas práticas de ensino uma proposta em atender as

exigências do processo de construção da qualidade pedagógica da escola pública. Com isso, devemos contemplar os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, para assim, garantir à classe trabalhadora o acesso ao que temos de mais avançado, que é o ensino embasado na concepção de mundo dialética, histórica e materialista. Aqui, pretende-se abordar a escola como um espaço democrático, gratuito, laico, unitário e universal, onde o projeto político-pedagógico precisa concomitar com o projeto coletivo para destacar a função social da Educação Física e Prática Pedagógica/Ensino no âmbito escolar. Nas sociedades classistas, o movimento social é fundamentado pela luta de classes a fim de afirmarem seus interesses.

Esses interesses estão relacionados ao contexto histórico que tem como características solucionar as privações concretas e imediatistas da classe proletária, incluindo, assim, necessidades de sobrevivência, a luta por direitos, tais como: alimentação, educação, emprego, habitação, saúde, transporte e, por conseguinte, as condições mínimas e dignas da existência humana. Do lado oposto ao da classe operária temos a burguesia que objetiva acumular lucros e riquezas, ampliar o consumo e o patrimônio, gerar mais renda e, subsequentemente, garantir e manter privilégios para suprir suas necessidades individuais. Neste aspecto, o privilégio é visto como algo ideológico por parte da classe dominante, levando, assim, a uma consciência social que circunda: ética, interesse, moral e juízo de valor, fazendo prevalecer a hegemonia de classe social.

Através desse discurso de ideologia dominante, temos uma realidade social mascarada e cheia de conflitos em direção de reafirmar a promoção e continuidade de seus interesses. Isso leva a crê que as necessidades concretas da classe proletária vêm se expressando adiante da luta e da vontade política de tomar as rédeas da sociedade, construindo a hegemonia popular. A partir disto, temos que:

Nesse movimento há momentos em que se acirra o conflito, o que vem a provocar uma crise. E é exatamente dessa crise que emergem as pedagogias. A pedagogia é a teoria e método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade, onde se dá a sua educação. Por isso a pedagogia teoriza sobre educação que é uma prática social em dado momento histórico. [...] (Coletivo de Autores, 2012, p.26).

Essa problemática envolvendo a pedagogia está ligada a outros pressupostos pedagógicos que promovem um convencimento dos sujeitos, configurando as pedagogias emergentes, que estão em processo de desenvolvimento e buscam uma reflexão para construir/manter uma nova pedagogia hegemônica. A pedagogia emergente, aqui citada, nos aproxima da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, a qual deve-se realizar uma reflexão pedagógica propositiva e intencionalizada. Desse

modo, o projeto político-pedagógico deve ter ação deliberada, estratégica e com intencionalidade, para que haja uma reflexão propositiva em prol de uma mudança significativa no que diz respeito à intervenção dos homens em sua realidade concreta. Para que isso ocorra, é preciso que todo docente tenha em mente um projeto de sociedade definido na criticidade e na superação do modo de produção capitalista, e neste caso, em particular, nos aproximando do socialismo.

Como discutimos anteriormente sobre “As Teorias da Educação”, podemos perceber que a educação na sociedade de classe é intencionada para suprir as carências imediatas da classe burguesa e aniquilar o acesso da classe trabalhadora ao processo educacional. No projeto político-pedagógico não é diferente, pois para que tenhamos uma Educação Física e Prática Pedagógica/Ensino em uma proposta enraizada no materialismo histórico-dialético é relevante que o projeto político-pedagógico esteja definido e orientado em uma práxis que elenque: a sala de aula, a relação entre aluno-professor, o conteúdo selecionado e como o trata científica e metodologicamente, os objetivos traçados e direcionados para os fins avaliativos, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos discentes. Para o desenvolvimento do aluno em sua totalidade precisamos compreender prática pedagógica e o ensino para além da aparência e, nesse aspecto, Duarte (2016, p.95) diz que: “[...] a definição dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si”. Esses conflitos estão relacionados à negação da educação, fragmentação e recuo teórico do ensino, precarização e desvalorização da formação docente, e por fim, o esvaziamento do currículo.

Por esse motivo, trazemos Galvão, Lavoura e Martins (2019) ao destacar os fundamentos da didática histórico-crítica para uma prática de ensino-aprendizagem voltada para concepções de homem e de mundo direcionadas para uma proposta do materialismo histórico-dialético. Esses fundamentos são divididos em cinco elementos: primeiro – a didática histórico-crítica caracteriza-se por ser uma atividade com dimensão ontológica que não pode ser desconsiderada; segundo – uma didática histórico-crítica assume dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico; terceiro – a didática histórico-crítica exige professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos; quarto – a didática histórico-crítica é determinada por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética; e quinto – a didática histórico-crítica reconhece o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento.

Esses fundamentos da didática histórico-crítica precisam ser entendidos como

pressupostos didático-pedagógicos, tendo como fim o ato de ensinar histórico-crítico e estritamente ligado ao campo teórico que foi desenvolvido na Pedagogia Histórico-Crítica quanto na Abordagem Crítico-Superadora. A Pedagogia Histórico-Crítica defendida aqui como Teoria Pedagógica deve abranger:

[...] à busca de maneiras de se aplicar o método didático da pedagogia histórico-crítica ao ensino de cada tópico ou unidade dos conteúdos escolares. A descoberta das formas mais adequadas de levar os indivíduos a apropriarem-se dos elementos culturais necessários à sua humanização é uma tarefa que, para ser bem-sucedida, requer clareza sobre o que justifica, em termos de concepção de mundo, a defesa do ensino dos clássicos pela pedagogia histórico-crítica. [...] (Duarte, 2016, p.96).

Precisa-se analisar o ensino em uma perspectiva crítica de Educação Física e Prática Pedagógica/Ensino, e, para que isso ocorra é preciso ir:

Para além de buscar qualificar o debate sobre didática no campo da pedagogia histórico-crítica, pois entendemos que essa é uma exigência da própria teoria pedagógica em termos de desenvolvimento interno (talvez a didática seja a questão nuclear do nosso tempo para a pedagogia histórico-crítica), consideramos que a conjuntura político-ideológica coloca-nos esse desafio de forma ainda mais urgente. [...] Os problemas e desafios colocados na atual conjuntura impõem-nos determinações para a plena realização e desenvolvimento de uma prática pedagógica que se quer orientada por uma teoria cujo horizonte seja a própria transformação social (Lavoura; Galvão, 2021, p.15).

Partindo deste princípio é de suma importância entender que a prática pedagógica e o ensino devem estar interligados à didática em uma perspectiva crítico-superadora, em que Melo e Oliveira (2021, p.119):

[...] visa defender como objeto de ensino da educação física o conceito marxista de cultura corporal e demonstrar que esse conceito, explicitado como expressão resultante do processo do trabalho, encerra a possibilidade de uma explicação radical, rigorosa e de totalidade sobre o desenvolvimento do gênero humano e, com efeito, a nosso juízo, supera por incorporação outros conceitos (traduzidos como objetos de estudo da educação física), os quais não são capazes de aprender as formas sociais de atividades inerentes à cultura corporal para além da sua aparência fenomênica, não garantindo, assim, uma compreensão da realidade objetiva de maneira fidedigna. [...].

Neste sentido, o conhecimento deve ser tratado desde sua origem, para que assim, possibilite ao corpo discente a visão de historicidade e, conseqüentemente, o mesmo se reconheça como sujeito histórico capaz de interferir e transformar sua realidade social. O Coletivo de Autores (2012, p.41) destaca que:

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.

Mais adiante vemos que:

O conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos já referidos (Coletivo de Autores, 2012, p.41).

Em outras palavras, a prática pedagógica e o ensino precisam atender as necessidades concretas da realidade, mas para que isso aconteça, deve-se superar o modo de produção capitalista, onde a educação deverá deixar de ser vista como mercadoria ou moeda de troca e passar a ser tida como um fator essencial para a transformação da realidade humana. De acordo com Duarte (2016, p.59):

[...] O ensino é a transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos.

Cabe alertar aqui, que o ensino não deve estar ligado ao conhecimento do cotidiano, mas sim, como atividade humana que busque atender uma atividade individual e coletiva da prática pedagógica. Para exemplificar, a atividade individual do ser ontológico perpassa pela construção da atividade social, que pode ser denominada como consciência coletiva, pela qual forja a individualidade humana, marcada pela consciência individual, que corrobora com o grau e a qualidade da intersecção das individualidades que são organizadas socialmente pelo trabalho. Para Sala (2010, p.84), o ensino dentro do âmbito escolar deve ser envolvido com a socialização. Neste aspecto define a escola como:

[...] uma instituição cujo papel central é a socialização do conhecimento historicamente elaborado e acumulado pela humanidade, ou seja, temos definido como seu objetivo principal a transmissão-assimilação do saber sistematizado, o que significa definir como atividade nuclear da escola o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares, historicamente construídos e definidos.

Já Marsiglia (2010, p.102) vai além, ao identificar que:

[...] o ensino deve tomar como ponto de partida a zona de desenvolvimento próximo e transformá-la em desenvolvimento real, qualificando a aprendizagem como aquela que vai possibilitar a efetivação das funções psicológicas superiores como funções internalizadas, ou seja, funções intrapsíquicas que assim se constituíram a partir de funções intersíquicas. [...].

Grosso modo, a autora defende que o ensino deve anteceder o desenvolvimento, isto é,

o ser humano é fruto das relações sociais, relações estas que estão fundamentadas no trabalho. É bom esclarecer que o desenvolvimento biológico não é descartado, mas precisamos compreender o ser humano para além da aparência biológica, entendendo, assim, que é através das relações sociais que o homem constrói sua essência e transforma a natureza. É notório salientar que o ensino precisa ser elaborado de maneira que faça o indivíduo progredir e, posteriormente, garantir por meio das ações pedagógicas a apropriação da cultura universal. Essa cultura está em concomitância com a ideia de clássico, que perdura ou permanece como essencial no seio da humanidade como algo crucial para o desenvolvimento humano.

Para que o ensino possa ser efetivado em uma perspectiva crítica é de extrema relevância que exista uma formação continuada e ampliada no que diz respeito à prática pedagógica. E dentro de uma política negacionista vemos que:

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação (Freitas, 2018, p.31).

A educação neste cenário é tida como empreendimento, mercadoria e moeda de troca, em que a escola de qualidade é aquela que pode ser comprada, enquanto a classe trabalhadora fica à mercê de uma educação aligeirada e mínima, tendo como base fundante o recuo do conhecimento científico e sistematizado. Essa ideia trazida aqui retoma o que discutimos anteriormente na Teoria da Escola Dualista que apresenta dois tipos de educação: a educação para instruir a burguesia; e, a educação esvaziada e rebaixada para formar minimamente a classe trabalhadora. Frente a isso, concordamos com Taffarel, Santana e Luz (2021, p.2-3) ao constatar que:

[...] o rebaixamento teórico, a desintelectualização, o negacionismo da ciência, a destruição das culturas tradicionais com a imposição de valores de uma cultura meritocrática, paternalista, militarista, oligárquica, machista, impregnada de preconceitos e fobias (homofobia, xenofobia, gerontofobia entre outras). Busca-se instituir um *éthos geocultural*, em conformidade com o *éthos geopolítico* do imperialismo, face superior do capitalismo, do ultra neoliberalismo, em todo o planeta. Uma cultura da exploração, da opressão humana e destruição da natureza, na qual prevalecem, hegemonicamente, as ideias da classe dominante, a ética e a moral próprias dos burgueses capitalistas, exploradora, opressora, da lógica privatista, mercantilista, empresarial, parasitária, militarista, disciplinadora, subserviente, entreguista, obscurantista, negacionista, a-científica, a-histórica e a-crítica.

Diante desse retrocesso imensurável, Saviani (2020, p.2) diz que as crises são inerentes ao capitalismo. Essas crises são: “[...] parciais, conjunturais, relativas a

determinados aspectos que podem ser controlados, sem chegar a colocar em questão a totalidade da forma social capitalista. [...]”. Desta maneira, entendemos que o projeto político-pedagógico, a prática pedagógica e o ensino dentro da Educação Física precisam estar alinhados entre si, para que assim, possamos superar as problemáticas que são ocasionadas pela barbárie do capital, que tem como intuito esvaziar, negar, rebaixar e sucatear o ensino-aprendizagem e, por conseguinte, extinguir o corpo docente que ensina, constrói e transmite o conhecimento clássico por meio do trabalho educativo e de um plano estruturado, organizado, planejado e sistematizado, em função de uma educação embasada no materialismo histórico-dialético.

No tópico apresentado, expusemos o projeto político-pedagógico atrelado à prática pedagógica e ao ensino da Educação Física que está fundamentado na abordagem Crítico-Superadora e na produção do conhecimento e, de modo consequente, interligada a uma perspectiva propositiva, sistematizada, revolucionária e preocupada em transformar o projeto histórico vigente para um projeto histórico socialista, que busque atender de fato, as necessidades concretas da classe trabalhadora, para que assim alcancemos uma formação humana crítica e emancipada. Para garantir a existência da Educação Física e da Prática Pedagógica/Ensino no chão da Escola, é de suma importância compreendermos que o processo de ensino-aprendizagem se dá por meio de sucessivas aproximações ao conhecimento clássico, entretanto, os procedimentos da aprendizagem necessitam da existência de três pilares bases para que o conhecimento se concretize, que são eles: os ciclos de escolarização, os pares dialéticos e os princípios curriculares.

2.7 Os ciclos de escolarização, os pares dialéticos e os princípios curriculares

Os ciclos de escolarização estão relacionados aos conteúdos de ensino e, de modo consequente, são apropriados de maneira simultânea e espiralada. Esses conhecimentos se constituirão por meio de referências que irão se ampliando no pensamento crítico e reflexivo do aluno através dos dados da realidade, até que assim o discente consiga compreender, explicar e interpretar o saber adquirido pela humanidade por intermédio das relações históricas e sociais. Consoante o Coletivo de Autores (2012, p.36):

[...] 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 dos Ciclos, sem abandonar a referência às séries, busca-se construir pouco a pouco as condições para que o atual sistema de seriação seja totalmente superado.

Isso quer dizer que os ciclos podem findar-se em um determinado conteúdo, no qual vai depender das relações sócio-históricas e culturais que o aluno terá de aproximação/apropriação do objeto estudado, podendo ser o Esporte, Jogo, Dança, Ginástica e Lutas enquanto conteúdo da Cultura Corporal. Como também, o discente pode apresentar dificuldades em determinados conteúdos por não ter tido vivência/experiência no decorrer do seu desenvolvimento sócio-histórico. Os ciclos são propositivos e sistematizados em quatro etapas e, desta forma, destacamos que: o primeiro ciclo vai da pré-escola até a 3ª série (pré-escola até o 4º ano) – é o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade; o segundo ciclo vai da 4ª a 6ª séries (5º ano ao 7º ano) – é o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento; o terceiro ciclo vai da 7ª a 8ª séries (8º ano ao 9º ano) – é o ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento; o quarto ciclo se dar na 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio (1º, 2º e 3º anos do ensino médio) – é o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento (Coletivo de Autores, 2012).

No que compete aos ciclos de ensino-aprendizagem destacamos que:

O primeiro ciclo [...] 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 aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças.

O segundo ciclo [...] 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 [...] 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 [...] 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. 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, 2012, p.36-37).

O conhecimento científico está atrelado à pesquisa e, nesse caso, não cabe à escola formar o pesquisador, o professor e demais profissões, mas sim, instruir o cidadão crítico e consciente de realidade concreta, para que esse indivíduo consiga intervir no caminho de suas necessidades enquanto classe social. Com isso, concordamos com Melo (2017) ao dar o salto

qualitativo em relação aos ciclos de aprendizagem e destacar entre os períodos assinalados, que ciclo é a singularidade do desenvolvimento da linguagem e do pensamento. O autor defende que:

[...] No início existe o desenvolvimento do pensamento sincrético, no qual ainda não temos fala desenvolvida, isto é, existe uma fase pré-linguística que antecede o domínio da linguagem em si, todavia ao longo do desenvolvimento (segundo e terceiro ano de vida) surgem outros estágios (domínio do idioma e domínio da estrutura gramatical da linguagem, respectivamente), os quais possibilitam saltos qualitativos nas formas de pensar da criança. Estes saltos dialéticos criam as condições subjetivas para o surgimento do pensamento figurativo ou o pensamento por complexo, que denota um estágio de desenvolvimento cujas funções psíquicas superiores vão surgindo e consolidando-se abrindo a possibilidade para a transição de novas neoformações próprias do pensamento abstrato ou o pensamento teórico (que se espera ocorrer no período da adolescência) (Melo, 2017, p.150).

Avançando na periodização do desenvolvimento humano, Melo (2017) organiza e sistematiza a lógica metodológica do conhecimento na educação escolar e nas aulas de Educação Física.

Quadro 1 – 1º Ciclo de Escolarização

1º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Primeira Infância » Infância.
Período	Primeiro ano » Primeira infância » Idade pré-escolar.
Atividade Guia	Comunicação emocional direta » Objetal-Manipulatória » Jogo de papéis sociais.
Esferas	Afetivo-Emocional » Intelectual-cognitivo » Afetivo-Emocional.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre a natureza e a cultura (o biológico e social; o adquirido e o inato).
Desenvolvimento da Linguagem	Fase Pré-linguística » Domínio Primário do Idioma » Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento sincrético » Pensamento por complexos.
Principais Neoformações	Consciência embrionária de <i>si</i> » Consciência de <i>si-mesmo</i> » Consciência de <i>si</i> e de seu

Fonte: Melo (2017).

Nesse ciclo, o autor vem frisar que:

É um ciclo que principia na Época da Infância no período da idade escolar se estendendo até o início do período da adolescência inicial cujas **atividades guias** são o *estudo* e a *comunicação íntima pessoal*. O referido ciclo engloba **relações** onde num primeiro momento (idade escolar) há uma predominância de relações humanas assentes na esfera intelectual-cognitiva (relação criança-objeto social), e no segundo momento (na transição entre os períodos) inicia o predomínio de relações humanas assentes na esfera afetivo-emocional (relação criança-adulto social) (Melo, 2017, p.151).

No segundo ciclo, Melo (2017, p.152) destaca que:

No transcurso deste ciclo temos como principais **neoformações** a consciência crítica de si e de seu entorno social e as primeiras elaborações do pensamento teórico, pois a **linguagem** se estrutura num sistema de significações que permite o estudante generalizar a realidade inicialmente de forma empírica (**pensamento por complexos**) e depois na direção das generalizações mais complexas (**pensamento abstrato-teórico**), ou seja, a partir das relações interpessoais, pela mediação do (a) professor (a), par mais avançado, “[...] o estudante começa a estabelecer nexos, referências e relações complexas, construindo conceitos com maior rigor científico, quer dizer, conceitos que fixam os traços essenciais do objeto ou fenômeno e diferenciam esse objeto ou fenômeno dos outros que lhe são semelhantes”.

Nessa etapa, o ensino fundamental apresenta o confronto e o enfrentamento do estudante em relação a contradições entre o homem e a sociedade, visto que do ponto de vista pedagógico, o professor, a partir da zona de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente, promoverá ações educativas que instrumentalizem o estudante a partir da apropriação do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas com vistas a ir apreendendo as contradições do modo de vida capitalista. É notório salientar que a compreensão desta contradição vai necessitando novas funções psíquicas e, conseqüentemente, o discente vai aprimorando outras (como o pensamento) ao passo de ampliar seu sistema de referência diante da realidade.

Quadro 2 – 2º Ciclo de Escolarização

2º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Infância » Adolescência.
Período	Idade escolar » Adolescência inicial.
Atividade Guia	Estudo » Comunicação íntima pessoal
Esferas	Intelectual-cognitivo » Afetivo-Emocional.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre o homem e a sociedade.
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento por complexos » Pensamento teórico.
Principais Neoformações	Consciência crítica de si e de seu entorno social » Pensamento teórico.

Fonte: Melo (2017).

Nesse período, o adolescente é marcado pelo período de transição, posto que, nesse estágio de desenvolvimento psíquico, espera-se do estudante que pense por meio de conceitos científicos e, com efeito, apreenda o seu entorno social a partir de suas contradições e leis objetivas que o fazem gerar mudanças.

No terceiro ciclo, Melo (2017, p.153-154) afirma que:

[...] o terceiro ciclo envolve o **Período** da adolescência inicial (que se estende do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), no qual o lugar socialmente ocupado pelo estudante se altera em relação à idade escolar, haja vista que neste momento da vida o estudante tem como sistema de referência o modo de vida do adulto que busca reproduzir, com os outros estudantes/adolescentes, as relações existentes entre os adultos (conduta, ações, maneira de proceder etc.) [...]. Por isso que neste período a comunicação íntima pessoal é **atividade guia** promotora de desenvolvimento, por sua vez, é a esfera afetivo-emocional que mediará a relação entre os adolescentes, e este com os adultos.

Espera-se que nesta etapa, o jovem tenha se apropriado da estrutura gramatical da linguagem e o desenvolvimento do pensamento teórico, e para que isso ocorra, é necessário que a educação escolar e, por sua vez, o ensino da Educação Física escolar promova ações educativas que criem as condições adequadas para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento teórico, onde perpassa por uma organização através do ensino com base na lógica dialética do conhecimento, impulsionando o movimento do pensamento por meio da apropriação do próprio movimento objetivo, concreto e histórico do objetivo de estudo o qual se quer internalizar.

Quadro 3 – 3º Ciclo de Escolarização

3º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Adolescência.
Período	Adolescência inicial » Adolescência.
Atividade Guia	Comunicação íntima pessoal.
Esferas	Afetivo-Emocional.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre homem e sociedade.
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento do Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento por complexos » Pensamento teórico.
Principal Neoformações	Pensamento teórico » Autoconsciência.

Fonte: Melo (2017).

No quarto ciclo de escolarização, Melo (2017) afirma que esse período acontece na adolescência e, posteriormente, encaminhando para a vida adulta. Assim, o pesquisador vem elencar que:

A **atividade profissional/estudo é a atividade** guia que promove as principais mudanças psicológicas nos estudantes, posto que atividade de estudo na adolescência se caracteriza por ter como motivo fundamental estudar a preparação de sua atuação futura nas relações sociais de produção da vida humana. [...] Esta atividade guia é mediada pela **esfera intelectual-cognitiva** (relação adolescente-objeto social) na qual o estudante, tendo a conduta do adulto com modelo, busca apropriar os procedimentos elaborados socialmente através da ação com os objetos culturais visando dominá-los e aplicá-los nas resoluções das situações-problemas postas pelo modo de vida. Nesse sentido, o estudante no Ensino Médio (etapa da

Educação Básica que corresponde ao quarto ciclo) deverá, a partir do pensamento teórico, enfrentar **a contradição entre o homem e o trabalho** que no modo de vida burguês se expressa pela relação entre capital e trabalho assalariado, mercado de trabalho e mundo de trabalho, projeto histórico, ciência e tecnologia, desenvolvimento das forças produtivas e relações sociais de produção e projeto histórico capitalista e projeto histórico socialista. [...] Por isso, é nesta idade de transição, que se origina um novo de tipo **de pensamento o qual se caracteriza a partir da formação de conceitos científicos**, possibilita o estudante desenvolver um tipo de pensamento que expresse de forma fidedigna as leis sociais da realidade objetiva, isto é, o pensamento por conceitos organiza o reflexo psíquico da realidade objetivo orientando o estudante a intervir nesta mesma realidade que o incita a agir. **O desenvolvimento da linguagem** se intelectualiza neste processo ao passo que se consolida como uma importante ferramenta de pensamento que se expressa no domínio tanto dos conceitos cotidianos quanto nos conceitos científicos, sendo que este último supera por incorporação o primeiro. [...] **o pensamento teórico** surge como a forma superior de pensamento que busca organizar a imagem subjetiva da realidade objetiva no sentido do estudante superar seus limites sensoriais na direção do autocontrole de sua conduta (Melo, 2017, p.156-157).

Nesse viés, destacamos a formação da personalidade, na qual o estudante apreenderá a dominar seus limites e possibilidades como ser genérico em relação ao gênero humano, podendo estabelecer relações consciente entre si e o modo de vida que o circunda, na perspectiva de transformá-lo mediante os motivos sociais que o faz agir.

Quadro 4 – 4º Ciclo de Escolarização

4º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Adolescência.
Período	Adolescência.
Atividade Guia	Profissional/Estudo.
Esferas	Intelectual-cognitivo.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre homem e trabalho.
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento do Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Aprimoramento Pensamento teórico.
Principal Neoformação	Autoconsciência.

Fonte: Melo (2017).

Portanto, o desenvolvimento do pensamento teórico requer uma atividade educativa a qual organize o ensino que incida na área de desenvolvimento iminente para que o estudante se aproprie de conceitos científicos que resultem numa atitude científica perante o modo de vida burguês, buscando examinar as regularidades (leis objetivas) próprias deste modo de existência e de suas relações sociais correlatas. Para que os ciclos de escolarização possam de fato ocorrer numa proposta organizada e sistematizada, precisamos compreender a necessidade de não fragmentar o conhecimento, o ensino, a prática pedagógica, a organização do trabalho pedagógico e os pares dialéticos para que, dessa maneira, possa de fato acontecer a apropriação do conhecimento por parte do aluno.

Consoante Escobar (1997), a Teoria Pedagógica é entendida como um conjunto de categorias que explicam a prática pedagógica que está mediada através de um projeto histórico socialista. Dentro desta teoria, busca-se estudar suas categorias fundamentais que estão no próprio âmbito da prática pedagógica de sala de aula (Freitas, 1995). Neste sentido, a Organização do Trabalho Pedagógico – OTP precisa estar aferida com as teorias pedagógicas defendidas aqui, sendo a PHC e a ACS, pois estas devem estabelecer uma compreensão de educação, a qual está amparada num projeto histórico que busque realizar discussões entre educação e sociedade, entendendo os fins da educação e que tipo de ser humano queremos formar (Freitas, 1995).

A OTP é uma área que se localiza no interior da teoria pedagógica. Segundo Freitas (1995, p.94) é compreendida através de dois níveis: “a) Como trabalho pedagógico, que neste momento histórico costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; b) Como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola”. Freitas (1995), quando aponta que a OTP pode ser entendida em dois níveis, vem explicar que podemos localizar a organização do trabalho pedagógico no espaço escolar, porém um corresponde literalmente à sala de aula e o outro ao projeto político-pedagógico da escola. Dentro desta organização existem categorias que norteiam o trabalho pedagógico, em que essas categorias são: objetivos/avaliação e conteúdo/método.

A compreensão da OTP da escola e da prática pedagógica do professor possui categorias que explicam sobre essa prática, elas podem ser analisadas como a maneira de organização da sala, como a maneira que ensina como organiza os objetivos e como os avalia (Freitas, 1995). As categorias objetivo/avaliação norteiam a organização do trabalho pedagógico se opondo entre si. Destarte Alves (2008, p.39) estas categorias opõem-se em sua unidade:

[...] porque os objetivos referem-se ao momento final previamente idealizado, e a avaliação é o instante real que demonstra o grau de objetivação do que foi estabelecido como objetivo, e o que resulta da avaliação deve ser confrontado com os objetivos. A avaliação contém os objetivos reais, e caso os objetivos sejam colocados e não aconteça a avaliação, na prática não há possibilidade de constatar se os objetivos foram atingidos.

Para Freitas (1995, p.95), “os objetivos sem alguma forma de avaliação permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação”. A OTP da atual escola, a escola capitalista apresenta características como a artificialidade da vida escolar separada da produção material, fragmentação do trato com o

conhecimento e a gestão da escola na sua forma autoritária e alienante mantendo a divisão de classes.

De acordo com o Coletivo de Autores (2012), as categorias conteúdo/método estão interligadas, pois o conteúdo e método são encontrados no interior da sala de aula, em que suas bases estão aferradas com a organização do trabalho pedagógico em organizar, selecionar e sistematizar os conteúdos de ensino para serem vivenciados na prática pedagógica. Na Educação Física, tratamos à Cultura Corporal¹⁴ através dos Jogos, Danças, Lutas, Ginásticas e Esportes. Estes conteúdos devem ser tratados de maneira organizada, planejada, selecionada e sistematizada, ou seja, de maneira pedagógica na escola. Além disso, devem ser tratados de forma reflexiva, como também deve ser apropriada e teorizada para contribuir numa transformação social. Para trabalhar os conteúdos da Cultura Corporal nas aulas de Educação Física na escola através do Coletivo de Autores (2012), ao partir dos princípios de seleção do conteúdo:

a) A relevância social do conteúdo: implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar/ Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social.

b) Contemporaneidade do conteúdo: Isso significa que a sua seleção deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo

c) Adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno: Há de se ter, no momento da seleção, competência parati 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 da seleção do conteúdo remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns princípios metodológicos, vinculados à forma como serão tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos.

d) Princípio do confronto e contraposição dos saberes: 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.

e) Princípio da simultaneidade dos conteúdos: A partir desse princípio os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos 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 na escola 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.

f) Princípio da espiralidade: Significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las.

g) Princípio 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,

¹⁴ A cultura corporal se refere ao “amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal” (ESCOBAR, 1995, p.94).

desenvolvendo a noção de historicidade retrçando-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico (Coletivo de Autores, 2012, p.32-34).

Segundo o Coletivo de Autores (2012), os conteúdos deverão seguir ciclos para que aconteça uma simultaneidade, uma ampliação no pensamento do aluno de maneira espiralada, onde este constate os dados da realidade, interprete, compreenda e explique a mesma. É notório salientar que por meio desses elementos supracitados devemos compreender a PHC e a ACS em uma proposta que a educação escolar seja valorizada, em seguimento, de garantir os conteúdos para que os discentes consigam compreender e participar da sociedade de forma crítica, tendo diálogo entre professor-aluno, superar a visão de senso comum e respeitar o desenvolvimento psicológico dos educandos, tendo como base a experiência inicial do educando ao universo cultural acumulado historicamente pela humanidade (Saviani, 2008).

Em suma, cabe à educação, identificar os elementos culturais que devem ser apropriados pelos sujeitos para o desenvolvimento humano. Dessa maneira, Baczinski (2011, p.92) detecta que:

[...] a educação não pode resumir-se a trabalhar os conteúdos cotidianos, deixando de lado o científico. Pois, ao esvaziar a escola de conteúdos clássicos, tira-se sua principal função, que é a de possibilitar aos sujeitos, a partir do conhecimento político, filosófico e científico, transformarem a sua consciência e, conseqüentemente, seus atos.

No processo de apropriação do conhecimento é relevante distinguir o que é principal do que é secundário, ou seja, selecionar dentre a produção humana, traduzindo em saber escolar, aquilo que é primordial, tornando esse conhecimento um conteúdo de ensino do currículo escolar. O fundamental está atrelado ao conhecimento, onde esta precisa ser dosada e sequenciada, de forma que garanta a automatização de mecanismos que permitam a tomada de uma posição de reflexão crítica propiciada pelo domínio de determinados procedimentos (Saviani, 2021).

A prática pedagógica embasada na PHC e na ACS coloca-se como prática revolucionária, partindo do método dialético como referência para organização do trabalho pedagógico, tendo no trabalho educativo a ferramenta para oferecer ao ser humano as condições de apropriação do conhecimento e da cultura que foi elaborada e sistematizada dentro do processo histórico de humanização (Saviani, 2008). Com base no método dialético, Saviani (2021), vem propor cinco momentos interdependentes a serem considerados desde a organização a execução da aula em si. O primeiro momento é a prática social, que é comum a professores e alunos, essa prática é vivenciada de forma diferente pelo professor e pelos

alunos, enquanto o primeiro tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, o segundo tem compreensão de forma sincrética.

O segundo momento é a problematização, entendida como o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções. O terceiro momento é denominado de instrumentalização, compreendido como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. O quarto momento é a catarse entendida na elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. O quinto momento, é a própria prática social, compreendida não mais em termos sincréticos pelos alunos. Para Saviani (2021), a orientação metodológica proposta pela PHC recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida.

O método dialético deve está interligado a prática pedagógica, ao saber escolar e, conseqüentemente, ao currículo escolar. Para este processo dialético, é de suma relevância que o currículo contribua de maneira significativa com o saber objetivo, organizado e sequenciado buscando possibilitar o processo de ensino-aprendizagem ao longo do processo de escolarização. Sendo assim, Malanchen (2016, p.166) vem dizer que: “[...] O currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdos, há necessidade de os conhecimentos serem organizados em uma sequência que possibilite sua transmissão sistemática”. Mais adiante, a autora traz:

A organização do conhecimento na forma de currículo escolar trabalha com a unidade entre a objetividade e a subjetividade, levando em conta que há critérios objetivos contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis progressivos de complexidade e, em contrapartida, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa (Malanchen, 2016, p.166).

Tratando do currículo de forma sistematizada em prol de atender as atividades educativas, é preciso superar “[...] a fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo [...]”, e propor de maneira contundente uma “[...] concepção de currículo ampliado, confrontados com os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição que informam os princípios curriculares aqui abordados” (Coletivo de Autores, 2012, p.35).

Na lógica dialética, precisamos entender que: “[...] a dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite

construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. [...]” (Coletivo de Autores, 2012, p.35). Dentro de um currículo dinâmico, com intuito de formar o ser humano na totalidade é necessário que haja um currículo livre e democrático. Nesses princípios de currículo, Duarte (2021, p.97) diz o seguinte:

Um currículo escolar verdadeiramente democrático, que não se submete ao autoritarismo dos obscurantistas, não pode ser simplesmente a defesa daquilo que eles tentam proibir. Se assim procedermos, estaremos inadvertidamente aceitando, ainda que às avessas, a pauta estabelecida pelas forças reacionárias. A questão da liberdade no campo do currículo precisa ser colocada em outros termos.

O autor retrata que essa liberdade no âmbito curricular deve ser entendida a partir de que: “[...] a liberdade individual não se desconecta da liberdade no sentido social mais amplo. [...] a liberdade só pode ser preservada por uma sociedade que garanta a liberdade de mercado, ou seja, só existe liberdade no capitalismo. [...]” (Duarte, p.2021, p.97). Dizemos que é uma falácia a existência de uma liberdade no espaço curricular partindo de uma lógica capitalista, pois esta tem como proposta segregar e limitar a liberdade no currículo, ou seja, o capitalismo propõe uma liberdade falsa, superficial, fragmentada e rebaixada no que compete à existência do currículo em propostas histórico-crítica e crítico-superadora. No movimento dialético entre necessidade e liberdade não ocorre apenas as relações entre os seres humanos e as forças da natureza, mas se refere às forças sociais. Nesse ponto, Duarte (2021, p.99) enaltece que:

A importância dos conteúdos escolares para o aumento do campo de escolhas dos indivíduos das novas gerações conecta-se ao fato de que esses conteúdos nada mais são do que experiência humana acumulada e sintetizada nas artes e na filosofia. Ao se apropriar desses conteúdos, os alunos estão incorporando à sua atividade, à sua vida e à sua individualidade condensações da experiência social. [...].

Logo, os sujeitos desenvolvem as capacidades de agir guiados não apenas por percepções imediatas da realidade ao seu redor, mas pela compreensão das conexões não visíveis entre processos e fenômenos. Sendo assim, concordamos com Gama (2015) ao destacar o currículo escolar numa perspectiva dialética, onde este deve ser definido como prioritário e, posteriormente, busque atender às necessidades do processo educativo, superando assim, a fragmentação de currículo na lógica do capital.

Neste sentido, a seleção do conhecimento para composição do currículo escolar, perpassa pela definição de prioridades, as quais serão definidas tendo em vista as condições concretas de existência humana. Ao se tratar da formação da classe trabalhadora, que é expropriada dos meios de produção e da riqueza produzida, é prioritário garantir o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, objetivando que os trabalhadores venham a conhecer a realidade

concreta vivida para além da aparência, colocando-se em ação para superá-la. [...] (Gama, 2015, p.128).

Ao ter o currículo escolar na proposta de atender as necessidades da classe trabalhadora, Gama (2015), vem frisar que o currículo escolar é determinado pelo grau de desenvolvimento do processo produtivo, enquanto que no seio do processo educativo, o currículo escolar é determinado pelo processo de trabalho no sentido ontológico do termo. Com isso, detectamos que:

[...] o currículo escolar organiza o pensamento do homem sobre o conhecimento científico e simultaneamente o instrumentaliza para o desenvolvimento de outros atributos que lhe permitem produzir e sistematizar o conhecimento, na instância da pesquisa, refletindo sobre o mesmo em determinado contexto histórico de forma a pensar a realidade social desenvolvendo uma determinada lógica. O desenvolvimento da capacidade de reflexão a partir de determinada lógica é mediado pela apropriação do conhecimento científico na escola permitindo ao aluno compreender-se enquanto sujeito social historicamente determinado (Varjal, 1991, p.32).

Em contrapartida ao abordar sobre o trato com o conhecimento fragmentado, estático, linear, unilateral e etapista, tanto Varjal (1991) como o Coletivo de Autores (2012) defendem um currículo pautado na lógica dialética. Nessa lógica, o currículo tende a favorecer o desenvolvimento da lógica dialética partindo do pensamento para apreensão e alteração da realidade, em que o currículo defendido tanto pela PHC quanto pela ACS aponta os princípios do currículo pautados na totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição.

3 BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA – PARÂMETROS TEÓRICO-METOLÓGICOS

Neste capítulo, trazemos o estudo a partir do Balanço da Produção do Conhecimento na Educação Física referente aos 30 anos do Coletivo de Autores (2012): “Metodologia do Ensino de Educação Física” através dos textos do GTT Escola nos Anais do CONBRACE (1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021), partindo de preceitos embasados na Abordagem Crítico-Superadora, na Pedagogia Histórico-Crítica e no Materialismo Histórico-Dialético. Para sua fundamentação, valemo-nos dos parâmetros teórico-metodológicos da dialética defendidos por: Andery *et al.* (2012); Cheptulin (1987); Chaves-Gamboa, Sánchez Gamboa e Taffarel (2003); Chaves-Gamboa e Sánchez Gamboa (2009), Sánchez Gamboa (2010) e Taffarel, Santos Júnior e Morschbacher (2019). Da análise de conteúdo trazida por Severino (2007) e Triviños (2012); e dos pressupostos gnosiológicos e ontológicos explicitados por Silva e Sánchez Gamboa (2014). Tratando-se da teoria do conhecimento, partimos do materialismo histórico-dialético que pode ser definido:

Como uma das formas de conhecimento produzido pelo homem no decorrer de sua história, a ciência é determinada pelas necessidades materiais do homem em cada momento histórico, ao mesmo tempo em que nelas interfere. A produção de conhecimento científico não é, pois prerrogativa do homem contemporâneo. Quer nas primeiras formas de organização social, quer nas sociedades atuais, é possível identificar a constante tentativa do homem de compreender o mundo e a si mesmo; é possível identificar também, como marca comum aos diferentes momentos do processo de construção do conhecimento científico, a interrelação entre as necessidades humanas e o conhecimento produzido: ao mesmo tempo em que atuam como geradoras de ideias e explicações, as necessidades humanas vão se transformando a partir do conhecimento produzido, entre outros fatores (Andery *et al.*, 2012, p.13).

Para as autoras, o conhecimento produzido na perspectiva do materialismo histórico-dialético se constrói nas relações com o modo de produção, nas contradições, na necessidade de ir à raiz do problema, e as alterações nas condições materiais da vida humana. As pesquisadoras afirmam que:

Enquanto tentativa de explicar a realidade, a ciência caracteriza-se por ser uma atividade metódica. É uma atividade que, ao se propor conhecer a realidade, busca agir essa meta por meio de ações passíveis de serem produzidas. O método científico é um conjunto de concepções sobre o homem, a natureza e o próprio conhecimento, que sustenta um conjunto de regras de ação, de procedimentos prescritos para se construir o conhecimento científico (Andery *et al.*, 2012, p.13-14).

Desta maneira, vemos que o método dialético não é único, nem permanece instável, pois reflete nas condições históricas concretas do momento em que este conhecimento foi

elaborado para atender as necessidades da humanidade. Neste sentido, devemos entender que o conhecimento não se produz, portanto, de um simples reflexo do fenômeno, isto é:

[...] o conhecimento tem que desvendar, no fenômeno, aquilo que lhe é constitutivo e que é princípio obscuro; o método para a produção desse conhecimento assume, assim, um caráter fundamental: deve permitir tal desvendamento, deve permitir que se descubra por trás da aparência o fenômeno tal como é realmente, e mais, o que determina, inclusive, que ele apareça da forma como o faz (Andery *et al.*, 2012, p.412).

Em resumo, as autoras corroboram:

Do ponto de vista de Marx, o método proposto leva à produção de um conhecimento que não é especulativo porque parte do e se refere ao real, ao mundo tal como ele é, e não é um conhecimento contemplativo exatamente porque, ao referir-se ao real, pressupõe, exige, implica a possibilidade de transformar o real. [...] (Andery *et al.*, 2012, p.412).

Esse transformar o real significa mudar a natureza de maneira intencional e planejada para atender as necessidades humanas. Para se construir ciência devemos enfatizar que “a ciência caracteriza-se por ser a tentativa do homem de entender e explicar racionalmente a natureza, buscando formular leis que, em instância, permitam a atuação humana” (Andery *et al.*, 2012, p.13). Esse processo de construção é refletido na produção do conhecimento e, de modo consequente, Sánchez Gamboa (2010) defende que a Epistemologia, denominada de Teoria do Conhecimento ou Filosofia da Ciência aborda a inter-relação entre as ciências e a filosofia. Nesse sentido, o autor vem trazer que:

[...] No caso do conhecimento sistemático (*Episteme*) que por ter o imperativo de explicitar e justificar seus métodos, ou caminhos percorridos para a elaboração dos seus resultados, se diferencia dos saberes fundados nas tradições e senso comum (*Doxa*) e na razão mítica e nas religiões (*Mitos*). Na literatura filosófica moderna (final do século XIX), sob a influência do positivismo, o termo ‘epistemologia’ ressurge significando literalmente *Teoria da Ciência*, delimitada a um tipo específico de conhecimento, que conota a redução da Teoria do Conhecimento (Gnosiologia) a uma parte desse conhecimento científico. Tal redução indica o esvaziamento da Gnosiologia, a ruptura das relações entre a Filosofia (*Sofia*) e a ciência (*Episteme*) e o desaparecimento da tensão entre crítica entre a Teoria do Conhecimento (o geral) e ‘conhecimento científico’ (o específico). [...] (Sánchez Gamboa, 2010, p.20).

Assim, o positivismo reduz a Teoria do Conhecimento a uma Teoria de Ciência, e esta, consequentemente, a uma Metodologia, separando a reflexão filosófica da prática científica (Habermas, 1982 *apud* Sánchez Gamboa, 2010). Para superar esse reducionismo, propõem-se duas teses pragmáticas: na primeira, a teoria do conhecimento como teoria da sociedade e da evolução; e na segunda, a teoria dialética da sociedade como reintrodução dos fundamentos epistemológicos do materialismo histórico-dialético. A relação entre Filosofia e Ciência se reconstrói por meio da crítica e reflexivamente na epistemologia dialética e, em

consequência, a dialética materialista desenvolve a ideia de unidade entre Teoria do Conhecimento e Epistemologia nas condições materiais e históricas da produção do conhecimento. Para Taffarel, Santos Júnior e Morschbacher (2019, p.74), as pesquisas precisam estar embasadas:

A partir da utilização de uma rigorosa matriz de análise as pesquisas são realizadas. Essa matriz contempla: as referências; as necessidades que originaram tais abordagens/concepções; seus pontos de partida; seus problemas científicos; a delimitação da área de estudo; a delimitação de seu objeto; a definição do que são seus objetivos; a função social das instituições nas quais está inserida, em especial a função social da escola; o objeto do currículo; a proposta de conteúdos a serem tratados na escolarização; o conteúdo proposto para o processo de transmissão-assimilação do conhecimento; a contradição entre ensino e aprendizagem; o planejamento e sua referência na tríade conteúdo-forma-destinatário; as propostas quanto a conteúdo-método, objetivos-avaliação, tempo-espacos para o trabalho educativo; a resposta a perguntas sobre a articulação interna entre o que se ensina, como, quando e para quem se ensina; a concepção de ser humano e seu desenvolvimento; a concepção de sociedade enquanto modo de produção da vida e suas leis; projeto histórico; projeto de escolarização; e as concepções e responsabilidades de professores e demais destinatários. [...].

Por meio disto, Nunes e Lamar (2014) citam a Tese de Doutorado de Sánchez Gamboa (1987), ao frisar sobre a importância e relevância em estudar a epistemologia no âmbito das pesquisas educacionais e, neste caso em específico, a Pedagogia Histórico-Crítica¹⁵. Assim, devemos salientar que:

[...] o estudo epistemológico da pesquisa educacional se preocupa com as principais abordagens metodológicas, opções paradigmáticas ou os diversos modos de interpretar a realidade; interessa-se pelas diferentes formas ou maneiras de construção do objeto científico, de relacionar o sujeito e o objeto, ou de tratar o real, o abstrato e o concreto na construção do conhecimento; e também nos critérios de cientificidade nos quais se fundamentam as pesquisas etc. (Nunes; Lamar, 2014, p.49).

Para Sánchez Gamboa e Chaves-Gamboa (2007), a caracterização desses pressupostos epistemológicos contribui na diferenciação das diversas formas ou modelos de produção do conhecimento científico e critérios diferenciados de validar esse conhecimento, conhecidos, também, como paradigmas epistemológicos. Conforme Sánchez Gamboa e Chaves-Gamboa (2007), o pesquisador, tem o desafio de articular suas opções técnicas com as concepções de educação e de ser humano que fundamentam os problemas ou fenômenos específicos que estuda. Entre as técnicas de procedimentos, define justificativas e critérios de verdade e cientificidade, interpreta e elabora quadros de referência. Isto é, constrói uma lógica embasada, organizada e sistematizada no rigor científico.

¹⁵ Compreende que o espaço da escola é determinado socialmente e que a sociedade, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos, portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade.

Enquanto que os paradigmas epistemológicos, além de articularem as técnicas, os métodos e as teorias numa determinada concepção de ciência, supõem concepções filosóficas relacionadas com as teorias de conhecimento que dão apoio aos processos científicos (pressupostos gnosiológicos – concepção de ciência) e consideram também concepções do real ou visões de mundo que, de forma implícita, sustentam toda relação cognitiva (pressupostos ontológicos – concepção de ser humano) (Sánchez Gamboa, 2010). O nível epistemológico, com um grau maior de abrangência, articula as técnicas, os métodos e as teorias. As opções epistemológicas, conhecidas como abordagens teórico-metodológicas, tais como, as positivistas, fenomenológicas, dialéticas e pós-modernas se referem às lógicas articuladoras entre técnicas, métodos e teorias, que se expressam em critérios de veracidade e cientificidade, pressupondo uma compreensão da relação cognitiva entre sujeitos e objetos (Sánchez Gamboa, 2011).

O autor ao tratar dos paradigmas positivistas defende que a concepção de tempo é sincrônica, a qual tudo está voltado para o cenário atual, o contexto imediato; a concepção de sujeito está direcionada ao funcionalismo, ao Homem limitado, puramente biológico, ou seja, a um caráter tecnicista; a noção de realidade liga o sujeito/indivíduo a determinadas limitações que estão inseridas na concepção de sujeito ligada a função biologizada do ser enquanto máquina. Nas proposições fenomenológicas, retrata que a concepção de tempo é sincrônica, no qual tudo está voltado para o imediatismo, foco no presente; a concepção de sujeito está aferrada a um ser existencial, o homem é tido como projeto, ser inacabado; a noção de realidade está embasada na relação em que o sujeito vive, consciente, mas não crítico perante sua realidade existencial.

Nas abordagens dialéticas, a concepção de tempo é diacrônica, pois a sua noção é conflitiva com a história da humanidade; a concepção de sujeito está voltada para o ser social e histórico; a noção de realidade busca formar o cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive para poder nela intervir na direção dos seus interesses de classe. Nas pós-modernas Sánchez Gamboa (2011, p.89-90) afirma:

Com relação à teoria do conhecimento defendida pelos pós-modernismos fundamentados no ‘giro linguístico’ podemos formular as seguintes considerações. Na perspectiva do ‘giro linguístico’ o objeto ou referente externo à consciência e à linguagem deixa de existir em si mesmo e é deslocado para a própria linguagem que vira o objeto em torno do qual é possível construir múltiplos sujeitos e contextos. O ‘giro linguístico’ reduz o processo do conhecimento da realidade empírica, representada na mente e finalmente codificada nas palavras, ao resultado final, isto é, ao discurso sobre essa realidade. O discurso vira objeto e ponto de partida da ‘desconstrução’. Nessa perspectiva a dimensão ontológica é deslocada para a gnosiologia e a realidade para o discurso. O processo do conhecimento que se origina na necessidade concreta e nos problemas e culmina na relação entre

perguntas e respostas, fica reduzido às repostas, ou ao produto final expresso em discursos. A tentativa de “desconstrução” dos discursos, tidos como objeto, separa as repostas das perguntas que lhe deram origem e da realidade que causou a indagação.

Nessa abordagem epistemológica, Sánchez Gamboa (2011, p.90) aponta que esta abordagem epistemológica busca atender aos “[...] discursos já elaborados, as respostas já dadas, os saberes já construídos. Na tentativa de negar a ontologia, o ‘giro linguístico’ inviabiliza a produção de um conhecimento novo e, portanto, a possibilidade de uma ciência que tenha como foco a compreensão da realidade”. Sendo assim, justificamos para elaboração deste estudo partir de aproximações ao Materialismo Histórico-Dialético. Tal método possibilita uma visão crítica para a compreensão do objeto em estudo. A escolha deste se origina da utilização do mesmo como:

[...] hipótese metodológica e marco referencial teórico porque suas categorias e leis, [...] permite uma leitura mais adequada da realidade [...] de um lado, dos nexos internos entre a escola e sociedade, entre a prática pedagógica e projeto histórico e, do outro, do pensamento teórico-científico atual, de suas peculiaridades e aspirações de futuro (Chaves-Gamboa; Sánchez Gamboa; Taffarel, 2003, p.61).

Assim, compreendendo que este método possibilita a explicação do real, consideramos segundo Andery *et al.* (2012, p.399), a afirmação de Marx que: “[...] a base da sociedade, assim como a característica fundamental do homem, está no trabalho. É do e pelo trabalho que o homem se faz homem, constrói a sociedade, é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz a história. [...]”. A categoria trabalho torna-se essencial, pois, permite-nos explicar “[...] o mundo e a sociedade, o passado e a constituição do homem, como lhe permite antever o futuro e propor uma prática transformadora ao homem, propor-lhe como tarefa construir uma nova sociedade” (Andery *et al.*, 2012, p.399). Tal teoria do conhecimento proporciona condições para explicar o real. Dessa forma, destacamos que:

A articulação entre os vários níveis supõe um processo compreensivo. As técnicas não podem ser entendidas em si mesmas, sua compreensão está no método. Técnicas e métodos não estão separados. É o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos necessários para a elaboração do conhecimento. As opções técnicas dependem dos caminhos a serem percorridos e dos procedimentos a serem desenvolvidos. Nesse sentido, os métodos são mais abrangentes do que as técnicas. As técnicas só têm sentido dentro das abordagens metodológicas. De igual forma, os métodos não têm sentido em si mesmos, a não ser relacionados com as teorias explicativas ou compreensivas do fenômeno pesquisado [...] (Sánchez Gamboa, 2010, p.105-106).

A partir dessa lógica compreensiva e progressiva, a superação do reducionismo técnico exige remeter opções dos paradigmas/modelos epistemológicos de pesquisa. Isso significa dizer que a pesquisa exige não apenas opções técnicas, mas fundamentalmente a

articulação lógica destas com outros níveis epistemológicos, teórico-metodológicos, que são denominados como abordagem epistemológica de se fazer pesquisa. Para Silva e Sánchez Gamboa (2014, p.49-50), a pesquisa deve ser:

[...] vista como uma atividade individual, simples produto da vocação ou interesse pessoal do pesquisador, ou como um dado abstrato, isolado da totalidade, mas como uma atividade socialmente condicionada. Ela tem como objetivo encontrar respostas para questões que ainda não foram resolvidas pela ciência, haja vista que sua finalidade principal é identificar vias para solucioná-los, relacionados a uma determinada área do conhecimento.

Em seguida, os autores ainda complementam que:

A pesquisa científica não é, portanto, uma atividade neutra, realizada ao acaso e movida pela curiosidade imparcial do pesquisador. Ela é, sim, de fato, influenciada pelo contexto social mais amplo como, por exemplo, as condições sociopolíticas e econômicas de determinada sociedade, por contextos mais específicos (relacionados à estrutura interna do curso ou instituição na qual é desenvolvida) e pelo próprio pesquisador, com seu sistema de valores, crenças etc. A pesquisa também exerce influências em diversos setores sociais com os quais se relaciona (VIEIRA PINTO, 1979).

Como atividade social condicionada, mediatizada por relações sociais específicas, e tendo como finalidade resolver problemas conforme as necessidades de conhecimento de determinada área do saber, realizar pesquisas científicas significa mais do que simplesmente buscar a verdade: é encontrar respostas temporárias para questões que necessitam ser suficientemente resolvidas, a partir da utilização apropriada de métodos científicos de acordo com cada situação-problema levantada (Silva; Sánchez Gamboa, 2014, p.50).

Nos mesmos moldes, defendemos através Sánchez Gamboa (2010), que a pesquisa científica precisa ser avaliada constantemente, pois esta deve ser entendida como prática social condicionada e constituída entre homens através das relações sociais de produção, sendo de fato, um ato político que deve estar, acima de tudo, comprometido com as necessidades e interesses da sociedade que, de forma indireta, a financia. Já Kopnin (1978) discute a necessidade de fazer estudos reflexivos sobre a produção científica, partindo do pressuposto de que a humanidade deve aprender a dirigir os avanços consequentes da revolução científica e tecnológica, conforme os interesses e necessidades do próprio ser humano. Nesse sentido, a Educação Física enquanto área do conhecimento necessita estar entrelaçada à pesquisa e aos pressupostos teórico-filosóficos, para que assim, seja caracterizada dentro dos padrões epistemológicos.

No campo da Educação Física, a utilização do termo epistemologia vem se referindo aos “pressupostos teórico-filosóficos” (Chaves-Gamboa; Sánchez Gamboa, 2009, p.27), que podem ser definidas e diferenciadas enquanto abordagens teórico-metodológicas usadas na pesquisa científica. No ato de fazer pesquisa tendo como ponto de partida o marxismo como base teórico-metodológica para a área da Educação Física, devemos reconhecer as

possibilidades da inteligibilidade do real e para ação humana. Nesse caso, é importante frisar que:

A inteligibilidade do real consiste em uma necessidade histórica dos seres humanos, condição e consequência do interrupto processo de produção e reprodução da vida e conteúdo do processo de humanização. A base de todo o conhecimento já produzido pela humanidade é a realidade, ainda que o conhecimento se expresse historicamente de diferentes formas e conteúdos e com distintas possibilidades de refletir esta realidade de acordo com os modos de produção da existência em cada época – conhecimento mitológico, religioso, de senso comum, filosófico e científico (Taffarel; Santos Júnior; Morschbacher, 2019, p.77).

Mais adiante, os autores ainda destacam que:

[...] os métodos para a inteligibilidade da realidade radicam em concepções de realidade/sociedade, de ser humano e de conhecimento, a partir das quais podemos ‘extrair’ determinada lógica e procedimentos para a produção do conhecimento científico, passamos a expor de maneira sintética essas concepções a fim de apresentar os elementos teórico-metodológicos que explicam nossa defesa do marxismo como base/fundamento para a área da Educação Física no que tange ao trabalho pedagógico, à formação de professores, às políticas públicas e à produção do conhecimento (Taffarel; Santos Júnior; Morschbacher, 2019, p.78).

As questões a serem destacadas no estudo partem das seguintes categorias de análise: Concepção de Ser Humano; Concepção de Sociedade; Teoria Pedagógica; Teoria do Conhecimento; Abordagem do Ensino da Educação Física; Prática Pedagógica e Ensino; Pares Dialéticos (Objetivo-Avaliação / Conteúdo-Método) e Currículo, que serão desenvolvidas em nossa exposição, e que diz respeito à unidade entre materialismo e dialética, presente no marxismo. O procedimento de investigação pautou-se em análise bibliográfica, tendo como base a análise de conteúdo, onde delimitamos como fontes, a saber, os Anais do CONBRACE (1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021).

Para as análises, consideramos as categorias filosóficas, que para Cheptulin (1987, p.156): “as categorias filosóficas são graus do desenvolvimento do conhecimento e que sua relação, refletindo leis universais determinadas do ser, exprime a lei do funcionamento e do desenvolvimento do conhecimento”. Dentro da análise de conteúdo, Triviños (2012) defende esse método qualitativo em três fases: Pré-análise: compreende a organização do material e as técnicas empregadas que servirão para a reunião das informações; Descrição analítica: o material de documentos que constitui o corpus que é submetido a um estudo aprofundado, que fora direcionado em princípio pelas hipóteses e referências teóricas; Fase da interpretação referencial: baseados nos materiais de informação, que se iniciou na pré-análise, chega-se na maior intensidade da análise: a reflexão, a intuição, embasados nas categorias empíricas, para que se estabeleçam relações. Consoante Severino (2007, p.123), a análise de conteúdo “[...] é

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

3.1 A Pré-Análise

Vale ressaltar que nesta pesquisa, necessariamente, pautamo-nos em analisar a Produção do Conhecimento na Educação Física dentro dos Anais do GTT Escola do CONBRACE (1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021), nos quais localizamos 350 (trezentos e cinquenta) textos que citam e/ou mencionam a Abordagem Crítico-Superadora, porém, selecionamos 46 (quarenta e seis) textos completos e resumos expandidos, que mostram coerência e consistência interna em relação ao ensino da Educação Física na ACS. Esses trabalhos estão dispostos nos treze eventos investigados e a seleção da amostragem foi feita em quatro etapas, sendo descrita na tabela abaixo:

Tabela 1 – Amostragem Geral a partir dos Trabalhos Publicados no GTT Escola do CONBRACE – 1997 a 2021

Ano de publicação	Trabalhos publicados no GTT Escola	Trabalhos publicados no GTT Escola que citam a ACS	Trabalhos excluídos por estarem incompletos e/ou não oferecer dados suficientes para análise	Trabalhos utilizados na amostragem
1997	40	22	15	7
1999	20	8	6	2
2001	55	18	16	2
2003	29	11	8	3
2005	59	16	13	3
2007	36	10	8	2
2009	54	25	19	6
2011	69	26	20	6
2013	116	27	26	1
2015	137	42	40	2
2017	184	45	42	3
2019	336	66	64	2
2021	158	34	27	7
Total	1.293	350	304	46

Fonte: Autor da Pesquisa (2024).

De acordo com a tabela acima, podemos constatar que a seleção da amostragem foi dividida em quatro etapas, sendo que: na primeira fase, buscamos todos os textos publicados (textos completos, resumos expandidos e resumos simples) no GTT Escola independentemente de citar ou não a Abordagem Crítico-Superadora, totalizando o quantitativo de 1.293 (mil duzentos e noventa e três) textos; na segunda fase, selecionamos somente os textos publicados (textos completos, resumos expandidos e resumos simples) no GTT Escola que citam a Abordagem Crítico-Superadora, totalizando o quantitativo de 350 (trezentos e cinquenta) textos; na terceira fase, descartamos os textos publicados (textos completos, resumos expandidos e resumos simples) no GTT Escola por estarem incompletos e/ou não oferecer dados suficientes para análise, totalizando o quantitativo de 304 (trezentos e quatro) textos; e por fim, na quarta fase, analisamos os textos publicados (textos completos e resumos expandidos) no GTT Escola que foram utilizados na amostragem, totalizando o quantitativo de 46 (quarenta e seis) textos.

Todos os textos publicados (textos completos, resumos expandidos e resumos simples) no GTT Escola (1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021) foram encontrados de forma *on-line* na plataforma do CBCE/CONBRACE no formato PDF (*Portable Document Format*). Esses trabalhos foram baixados, selecionados, analisados e, por fim, alguns descartados da amostragem por apresentar dados incompletos e/ou insuficientes para análise da amostra.

Assim, trazemos os eventos do CONBRACE & CONICE que foram analisados nesta pesquisa: I CONBRACE (1979) – São Caetano do Sul/SP, Temática: “A criança brasileira e atividade física”; II CONBRACE (1981) – Londrina/PR, Temática: “O mundo dos esportes é nosso mundo”; III CONBRACE (1983) – Guarulhos/SP, Temática: “Treinamento desportivo”; IV CONBRACE (1985) – Poços de Caldas/MG, Temática: “As ciências do esporte na nova república”; V CONBRACE (1987) – Recife/PE, Temática: “A criança e o esporte no Brasil”; VI CONBRACE (1989) – Brasília/DF, Temática: “Esporte e mudança na América Latina”; VII CONBRACE (1991) – Uberlândia/MG, Temática: “Produção e veiculação do conhecimento na Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil: análise crítica e perspectivas”; VIII CONBRACE (1993) – Belém/PA, Temática: “Que ciência é essa? Memória e tendências”; IX CONBRACE (1995) – Vitória/ES, Temática: “Interdisciplinaridade, Ciência e Pedagogia”; X CONBRACE (1997) – Goiânia/GO, Temática: “Renovações, modismos e interesses”; XI CONBRACE (1999) – Florianópolis/SC, Temática: “Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento”; XII CONBRACE (2001) – Caxambu/MG, Temática: “Sociedade, Ciência e Ética: desafios para a

Educação Física”; XIII CONBRACE & I CONICE (2003) – Caxambu/MG, Temática: “25 de História: o percurso do CBCE na Educação Física Brasileira”; XIV CONBRACE & II CONICE (2005) – Porto Alegre/RS, Temática: “Ciência para a vida”; XV CONBRACE & III CONICE (2007) – Recife/PE, Temática: “Política Científica e Produção do Conhecimento em Educação Física”; XVI CONBRACE & III CONICE (2009) – Salvador/BA, Temática: “Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas e cotidiano”; XVII CONBRACE & IV CONICE (2011) – Porto Alegre/RS, Temática: “Ciência & Compromisso Social: implicações na/da Educação Física e Ciências do Esporte”; XVIII CONBRACE & V CONICE (2013) – Brasília/DF, Temática: “Identidade da Educação Física e Ciências do Esporte em tempos de Megaeventos”; XIX CONBRACE & VI CONICE (2015) – Vitória/ES, Temática: “Territorialidade e Diversidade Regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a Educação Física e Ciências do Esporte”; XX CONBRACE & VII CONICE (2017) – Goiânia/GO, Temática: “Democracia e Emancipação: desafios para a Educação Física e Ciências do Esporte na América Latina”; XXI CONBRACE & VIII CONICE (2019) – Natal/RN, Temática: “O que pode o corpo no contexto atual? Controle, regulação e perda de direitos como desafios para Educação Física e Ciências do Esporte”; XXII CONBRACE & IX CONICE (2021) – Belo Horizonte/MG, Temática: “Educação Física e Ciências do Esporte no tempo presente: defender vidas, afirmar as ciências”.

3.2 A Descrição Analítica

Para que fosse possível realizar uma análise de conteúdo para estudar o balanço crítico da Produção do Conhecimento na Educação Física pertinente aos 30 anos (1992-2022) de existência do Coletivo de Autores (2012) nos Anais do GTT Escola do CONBRACE, valemos das categorias empíricas discutidas no referencial teórico que nos possibilitaram estabelecer nexos e relações entre o estudo presente sobre a produção do conhecimento e a realidade histórica, econômica e social da Educação Física e Prática Pedagógica/Ensino que perpassa pelas condições materiais e históricas ofertadas nas mais variadas formações econômicas. No estudo em questão realizamos uma análise de conteúdo em determinada produção do conhecimento. Para tanto, foram relevantes as categorias de análise: Prática Pedagógica e Ensino; Pares Dialéticos (Objetivo-Avaliação / Conteúdo-Método); Currículo; Concepção de Ser Humano; Concepção de Sociedade; Teoria Pedagógica, Teoria do Conhecimento e Abordagem do Ensino da Educação Física, para situar a produção do conhecimento dos trabalhos analisados e referenciados na Abordagem Crítico-Superadora, na

Pedagogia Histórico-Crítica, e no Materialismo Histórico-Dialético como parte da totalidade histórica e resultado dos fenômenos engendrados por elas.

4 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA NO GTT ESCOLA NOS ANAIS DO CONBRACE: ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, vamos apresentar os resultados da pesquisa que se pautou em analisar os textos publicados (textos completos e resumos expandidos) sobre a Produção do Conhecimento na Educação Física dentro dos Anais do GTT Escola do CONBRACE (1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2012, 2015, 2017, 2019 e 2021), pela qual a seleção dos treze eventos aconteceu de forma organizada, planejada e sistematizada, buscando estudar as contribuições, limites e possibilidades que a Abordagem Crítico-Superadora (em comemoração aos 30 anos de existência da obra clássica Coletivo de Autores (1992-2012) – “Metodologia do Ensino de Educação Física”) trouxe ao congresso do CBCE/CONBRACE, partindo das seguintes categorias de análise: Prática Pedagógica e Ensino; Pares Dialéticos (Objetivo-Avaliação / Conteúdo-Método); Currículo; Concepção de Ser Humano; Concepção de Sociedade; Teoria Pedagógica; Teoria do Conhecimento e Abordagem do Ensino da Educação Física.

Antes de começarmos essa discussão, faz-se necessário explicitarmos as limitações desta pesquisa. Temos a compreensão de que ela não consegue envolver todo o universo e complexidade que possui a Produção do Conhecimento. Por isso, nossas considerações partem de análises que podem não abarcar a totalidade do problema, apesar de buscarmos ter fidedignidade em nossas afirmações e reflexões. Isso não denota neutralidade com o que for apresentado, até porque desacreditamos poder existir neutralidade na ciência e em qualquer espaço da sociedade, mas é um cuidado para que não façamos generalizações indevidas ou afirmações equivocadas. Tendo identificadas as limitações tanto de investigação quanto das análises realizadas, apresentaremos as reflexões dos dados à luz do referencial teórico, no intuito de refletir as problemáticas explicitadas, na tentativa de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino na Produção do Conhecimento na Educação Física e da Abordagem Crítico-Superadora. Assim, seguem os quadros das análises com: numeração do trabalhos analisados; autores; título do trabalho; ano de publicação; categorias – prática pedagógica e ensino, pares dialéticos (objetivo-avaliação / conteúdo-método) e currículo. E dentro das análises iremos interpretar as outras três categorias que envolvem os pressupostos ontológicos e gnosiológicos: concepção de ser humano; concepção de sociedade e teoria do conhecimento, quanto a teoria pedagógica e teoria pedagógica da Educação Física.

Quadro 5 – Trabalhos Utilizados na Amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 1997 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora

Nº	Autores	Título	Ano	Prática Pedagógica e Ensino	Pares Dialéticos (Objetivo-Avaliação / Conteúdo-Método)	Currículo
01	Francisco Eduardo Caparroz	A produção teórica elaborada nos anos 80/90 sobre a Educação Física escolar: a crítica da determinação das estruturas macrossociais. Elementos para repensar a trajetória histórica da Educação Física na escola.	1997.	No entendimento do autor, o trabalho pedagógico da Educação Física na escola nos anos de 80/90 é totalmente influenciado, ou próprio da instituição militar e posteriormente na Escola Nova.	[...] a Educação Física ao longo de sua trajetória histórica, não trabalhava com os elementos da cultura corporal [...] ponto de transição entre uma Educação Física reacionária, utilitarista, alienada, idealista. O estudo propõe uma Educação Física crítica, progressista e emancipadora.	[...] as considerações sobre Educação Física se dão de forma descolada da sua prática como componente curricular.
02	Homero Luís Alves de Lima.	O adeus à Educação Física “progressista”.	1997.	Pedagogia emergente que busca responder a determinados interesses de classe, denominada aqui de crítico-superadora.	Os conteúdos da cultura corporal articulados a práxis social. Os objetivos articulados e referenciados a avaliação na Educação Física, tendo em vista que projeto histórico socialista.	Projeto Político-Pedagógico articulado com um projeto de interesse da classe trabalhadora com interferência crítica e autônoma da realidade.
03	Pedro Rodolpho Jungers Abib.	Entre duas concepções pedagógicas de Educação	1997.	O conhecimento deve ser construído	Trabalha com conceito de cultura corporal,	Currículo ampliado que deve ordenar a reflexão

		Física: uma síntese como proposta.		de forma crítica e cultural para transformar a realidade do aluno.	propõe o trato com o conhecimento em forma de ciclo de escolarização.	pedagógica do aluno.
04	Marcus Aurélio Taborda de Oliveira.	Existe espaço para o ensino de Educação Física na escola básica.	1997.	A Educação Física como prática pedagógica busca a formação do homem e da cultura.	Defende os conteúdos clássicos a partir de uma abordagem propositiva e sistematizada.	Crítica ao currículo da Educação Física Escola – Currículo indefinido.
05	Roseane Soares Almeida.	A prática pedagógica da Educação Física na construção do projeto político-pedagógico da escola: a polêmica do discurso superador.	1997.	Práticas Pedagógicas com proposições crítico-superadoras .	Sistematização do trato com o conhecimento, estrutura, organização da disciplina, processo de avaliação e currículo.	Currículo transformador aliado às proposições crítico-superadoras.
06	Juliana Maia da Silva.	A prática pedagógica do profissional de Educação Física & Esporte no âmbito escolar: um estudo de caso.	1997.	A prática pedagógica parte da formação, condições de trabalho, legislação e trabalho pedagógico.	O trato com o conhecimento, os objetivos do ensino-aprendizagem, os procedimentos, métodos e avaliação.	Currículo capaz de dar conta de uma reflexão ampliada explicando a realidade complexa e contraditória.
07	Marcílio Souza Júnior.	Educação Física Escolar: seleção, organização e sistematização de conteúdos de ensino.	1997.	A Educação Física como prática pedagógica materializa em forma de conteúdos seus conhecimentos sistematizados	A organização do trabalho pedagógico da escola se dar por meio de uma prática propositiva e sistematizada da Educação Física.	A Educação Física enquanto componente curricular é vista como mera atividade, tendo como papel a reprodução da lógica do capital.

				os de forma histórica.		
--	--	--	--	---------------------------	--	--

Fonte: Autor da Pesquisa (2024).

No texto de nº 01, sua construção pautou-se na compreensão da produção teórica dos anos 80/90, em que o autor discutiu a Educação Física como componente curricular ao longo da sua trajetória histórica na escola brasileira. Neste estudo, constatou-se que a prática pedagógica estava vinculada ao ensino militar e posteriormente ao Escolanovismo, enquanto que os pares dialéticos vinham desassociados da realidade concreta da escola, fazendo com que o ensino da Educação Física fosse trabalhado numa proposta reacionária, utilitarista, alienada e idealista. Mas esse artigo buscou analisar a produção teórica em uma perspectiva crítica, progressista e emancipadora. Deste modo, o pesquisador identificou que o ser humano era visto apenas no aspecto biológico, utilitário e funcionalista, e a partir disto, trata o sujeito enquanto ser sócio-histórico, ou melhor, é na disciplina de Educação Física que o ser humano vai superar a dicotomia entre corpo e mente.

A ideia principal é que o indivíduo possa se relacionar corporalmente de modo a reconhecer o seu corpo e o do outro nas relações sociais e, conseqüentemente, desenvolver valores como sociabilidade, solidariedade e cooperação, buscando um trabalho que alie o afetivo-social e o cognitivo de forma que se alcança uma educação globalizante/integral. Na concepção de sociedade, o professor deve se engajar politicamente em prol de uma Educação Física crítica e emancipada, que supere a dicotomia entre corpo e mente. A teoria pedagógica faz menção a Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto a teoria do conhecimento, exposta nesse texto, faz aproximação ao materialismo histórico-dialético ao ir à raiz do problema e constatar que a Educação Física vem sofrendo ao longo de seu processo histórico influências externas das instituições militar, médica e desportiva, levando a área a ficar aprisionada a um caráter utilitário, isto é, a Educação Física serviu sempre aos intentos do poder hegemônico, o capital. A teoria pedagógica ou abordagem de ensino da Educação Física é pautada na Abordagem Crítico-Superadora.

Em relação ao texto de nº 02, o autor é enfático e claro ao dizer que a prática pedagógica na Educação Física deve estar ligada ao projeto histórico que atenda as necessidades da classe operária e, por conseguinte, estabeleça uma relação dialética entre os alunos e os conteúdos da cultura corporal que devem ser selecionados para ensinar e tratar científica e metodologicamente no âmbito da prática pedagógica. No que diz respeito à concepção de currículo, este deve ser embasado no Projeto Político-Pedagógico ligado ao interesse e as necessidades da classe trabalhadora. Com base nas categorias abordadas nesta

pesquisa, a concepção de homem é tida na formação de sujeitos históricos, sendo que essa identidade é condição objetiva para a construção de uma consciência de classe. A visão de mundo está enraizada em um projeto histórico socialista que busque superar os interesses e demandas da classe burguesa e, posteriormente, da sociedade capitalista. A teoria do conhecimento defendida neste artigo é fundamentada no materialismo histórico-dialético respaldada, sobretudo, na Pedagogia Histórico-Crítica da Educação e na Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física.

O texto de nº 03 traz por intermédio da prática pedagógica que o conhecimento deve ser construído e sintetizado através dos elementos do jogo, dança e esporte (elementos da cultura corporal), com sentidos e significados para uma formação fundamentada nos elementos culturais e críticos da realidade. Com base nos pares dialéticos, propõe os conteúdos com base na cultura corporal enquanto objeto de estudo da Educação Física escolar, tendo o trato com o conhecimento em forma de ciclos de escolarização: o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade, o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento, o ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento, e o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento. O currículo parte de um caráter ampliado e tem como princípio organizar a reflexão pedagógica do aluno, de maneira a pensar a realidade social. Para que o conhecimento se efetue de fato, é necessário que o discente se aproprie do conhecimento científico confrontando-o com o saber cotidiano, acarretando a compreensão, constatação, explicação, interpretação da realidade social complexa e contraditória. Com ênfase nas categorias sobre a concepção de ser humano, concepção de sociedade e teoria do conhecimento, constatamos que: na primeira, o homem é tratado como ser social/histórico, que constrói sua essência por meio das contradições da sociedade. Na segunda, a sociedade é dividida em classes, classe burguesa x classe trabalhadora e, de modo consequente, é importante que o sujeito compreenda seu lugar de classe em prol de mudanças propositivas e superadoras. Na teoria do conhecimento, toma como norte o materialismo histórico-dialético de Marx, onde preconizam que o professor de Educação Física, antes de mais nada deve ser um educador comprometido com o projeto político-pedagógico, que nasce das necessidades de emancipação de uma classe emergente dentro da nossa atual conjuntura de divisão de classes, ou seja, a classe trabalhadora. A teoria pedagógica é voltada para Pedagogia Histórico-Crítica e a teoria da Educação Física fundamentada na Abordagem Crítico-Superadora.

É notório salientar que no texto de nº 04, a prática pedagógica está associada à formação do ser humano enquanto ser social e ao desenvolvimento da cultura, onde o autor do

texto traz em seu trabalho que somente o homem é capaz de produzir cultura e a Educação Física vem contribuir na construção humana para além dos aspectos biológicos e naturais. É mediante as práticas corporais que a Educação Física vem sendo organizada, sistematizada e, devido a isso, a disciplina é pautada na Abordagem Pedagógica da Educação Física Crítico-Superadora com a manutenção dos conteúdos clássicos da Cultura Corporal nas aulas de Educação Física. Em relação ao currículo, o pesquisador faz uma crítica, pois o mesmo se encontra indefinido e, isto posto, aponta para um currículo ampliado, transformador que busque por intermédio dos conteúdos clássicos para formar o sujeito em sua totalidade. A concepção de ser humano é direcionada para o desenvolvimento do homem omnilateral a partir da intervenção sobre as práticas corporais dos sujeitos, é função precípua da escola, nessa perspectiva, a abordagem das manifestações corporais do homem em sua totalidade, e não apenas na sua dimensão cinética, motora ou biomecânica. Em meio à concepção de sociedade e/ou visão de mundo, o homem é tido como ser social e cultural, em que há intencionalidade e significados em suas ações e no plano da cultura o diferencia fundamentalmente dos demais seres vivos, sendo que essa qualidade faz com que o homem se comunique numa dada relação histórica. A teoria pedagógica é relacionada à Pedagogia Histórico-Crítica. A teoria do conhecimento parte de uma estrutura dialética, pois é na totalidade concreta que a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido. A teoria da Educação Física é fundada na Abordagem Crítico-Superadora.

Na explanação do texto de nº 05, a prática pedagógica assume como identidade uma proposição crítico-superadora da Educação Física no intuito de transformar e contribuir na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola. Em relação aos objetivos-avaliação e conteúdo/método, percebemos que o autor se atentou bem a isso, onde esmiúça por intervenção de categorias empíricas o trato com o conhecimento, a estrutura das práticas, a organização da disciplina, a contribuição da disciplina para a escola e o processo de avaliação. No currículo, constatamos a presunção atrelada à prática pedagógica com fins de superar os problemas da realidade concreta. Na concepção de ser humano, o homem é tratado como ser histórico, construtor da sua realidade, realidade esta que envolve os meios de produção que garante a existência humana. A concepção de sociedade é ligada a necessidade de mudanças nas suas práticas pedagógicas para resolverem problemas do cotidiano da escola quanto às necessidades da prática pedagógica da Educação Física escolar. A teoria pedagógica é relacionada a Pedagogia Histórico-Crítica. A teoria do conhecimento parte da aproximação ao

materialismo histórico-dialético ao definir as problemáticas no espaço educacional e, conseqüentemente, tentar resolver por meio de proposições crítico-superadoras.

O texto de nº 06 traz uma crítica contundente a respeito da inserção da prática pedagógica na escola e, desta forma, o autor elenca quatro problemáticas: na primeira, as orientações hegemônicas do projeto histórico capitalista que orienta o projeto de escolarização, o projeto político-pedagógico das escolas; na segunda, as condições de trabalho, a organização do processo de trabalho pedagógico, a normatização; na terceira, o currículo escolar – o trato com o conhecimento, os objetivos do ensino-aprendizagem, os procedimentos, métodos e avaliação; e na quarta, a formação continuada é precária. Para que a prática pedagógica possa acontecer é de suma relevância que os pares dialéticos estejam problematizados a partir da necessidade do ensino-aprendizagem da cultura corporal através de aulas propositivas e sistematizadas. A proposta curricular é pautada na formação continuada em prol de uma Educação Física crítica, emancipada e transformadora. A concepção de ser humano é tida da seguinte maneira: não perceber o aluno enquanto sujeito abstrato cognoscente, mas sim, um ser histórico que exerce sua atividade prática no trato com a natureza e com homens sendo, portanto, detentor das relações sociais. A visão de sociedade parte de um ser historicizado, reflexivo, que encara os fatos por meio das contradições existentes na sociedade de classes. A teoria pedagógica é embasada na Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto que a teoria da Educação Física é na Abordagem Crítico-Superadora. Na teoria do conhecimento, o texto faz aproximação ao materialismo histórico-dialético por engendrar na crítica reflexiva, ir à raiz dos problemas e das contradições e problemáticas que são impostas na prática pedagógica.

No texto de nº 07, o autor vem frisar que os conteúdos de ensino da Educação Física escolar vêm sendo, ao longo da história, determinados por outras instituições que lhes oferecem confusões e indefinições para seu tratamento durante sua prática pedagógica atual. Este escritor entende que a disciplina de Educação Física deve ser tratada como prática pedagógica que materializa, em formas de conteúdos, seus conhecimentos sistematizados historicamente, ou seja, os conhecimentos específicos produzidos por esta área que se operacionalizam, no cotidiano escolar, no dia a dia das aulas, apresentando-se como matérias de ensino. Deste modo, essa prática de ensino precisa ser intencionada e propositiva ao longo do processo de ensino-aprendizagem para que o discente consiga por meio de aproximações se apropriar do conhecimento clássico da Educação Física. Com ênfase nos princípios curriculares, o mesmo aponta críticas quando a Educação Física é tida como mera atividade, relegada a algo sem importância no conjunto das disciplinas curriculares, restando-lhe o papel

de manter e reproduzir o controle e a dominação, como mera executora de tarefas, é um exemplo de grande polêmica gerado por alguns destes conflitos.

Na concepção de ser humano, o autor é enfático ao analisar que a instituição médica influencia a Educação Física, seus conteúdos e, como resultado, trata o homem apenas nos aspectos fisiológicos e anatômicos. Porém, a proposta deste trabalho é apontar que o homem é um ser biológico, mas antes de tudo, um ser histórico que constrói sua cultura e transforma a natureza para atender suas especificidades reais. A visão de mundo/sociedade acarreta uma alienação dos bens necessários à existência humana, tendo no capital, a maneira mais cruel e alienada de fragmentar o sujeito. Contudo, a proposta aqui presente é de compreender o “homem” como ser histórico/construtor de uma sociedade crítica e revolucionária. A teoria do conhecimento que embasa esta obra é o materialismo histórico-dialético, pois é partindo da crítica ao sistema capitalista, que o sujeito precisa entender e discernir seu lugar na sociedade de classe e, conseqüentemente, ir à raiz do problema. A teoria pedagógica da Educação quanto da Educação Física faz menção a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora.

Quadro 6 – Trabalhos Utilizados na Amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 1999 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora

Nº	Autores	Título	Ano	Prática Pedagógica e Ensino	Pares Dialéticos (Objetivo-Avaliação / Conteúdo-Método)	Currículo
08	Ricardo Ducatti Colpas.	Educação Física Escolar: a construção de um conceito.	1999.	Ação pedagógica embasada na práxis, na ação projetada, refletida e consciente.	Metodologia de ensino pautada no envolvimento consciente na relação: cultura corporal/homem-sociedade.	A proposta curricular é voltada para um currículo ampliado.
09	Ana Carla Dias Carvalho.	A organização do trabalho pedagógico e a produção de conhecimento em busca da real articulação teoria/prática.	1999.	A Organização do Trabalho Pedagógico – OTP com ênfase na PHC e na ACS.	A OTP interligando os pares dialéticos – conteúdo-forma, objetivos-avaliação com vistas à real articulação teoria-prática.	Currículo democrático, crítico e participativo.

Fonte: Autor da Pesquisa (2024).

No texto de nº 08, o autor fundamenta o trabalho buscando compreender a práxis da Educação Física escolar à luz da teoria do desenvolvimento humano, construída por *Lev Semenovich Vygotsky*, com vistas a operar com essa teoria enquanto suporte epistemológico para uma metodologia de ensino e de uma concepção de aprendizagem, contribuindo para que alunos e alunas reconheçam conceitualmente a Educação Física como uma disciplina escolar vinculada a uma dinâmica curricular e a uma proposta pedagógica crítica, superando sua concretude e, objetivamente, momentos de mera atividade. A prática pedagógica quanto ao ensino está pautada numa aprendizagem significativa, crítica e que valorize a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física escolar, tendo na reflexão do pensamento tanto o ponto de partida quanto de chegada para efetivação do conhecimento sistematizado. É por meio da práxis que alcançaremos uma ação projetada, refletida e consciente da prática pedagógica, para que assim consigamos produzir transformações sociais.

O pesquisador cita o Coletivo de Autores (2012) para defender uma proposta curricular ampliada, onde a Educação Física (Abordagem Crítico-Superadora) como disciplina pedagógica da escola necessita de um currículo enraizado na cultura corporal, com inúmeras possibilidades de atender as necessidades concretas dos alunos, e tendo nisto, uma reflexão pedagógica propositiva e sistematizada, pela qual a ausência dessa reflexão no currículo escolar compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão. Na concepção de ser humano, o homem é visto como um ser humano ativo e de relações, ou seja, o conhecimento não é transferido ou depositado pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é inventado pelo sujeito (concepção espontânea), mas sim construído pelo sujeito na sua relação com os outros e o mundo. Isto significa que o conteúdo que o docente apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Na concepção de sociedade, o autor aponta para uma sociedade de classes, onde o aluno da escola pública precisa ser crítico, emancipado, para que assim consiga alcançar uma consciência crítica diante da realidade do capital. A teoria pedagógica é relacionada à Pedagogia Histórico-Crítica. Na teoria do conhecimento, este trabalho traz aproximações ao materialismo histórico-dialético, ao dizer que a prática pedagógica não pode estar desvinculada da reflexão pedagógica, isto é, o conhecimento deve ser tratado na sua gênese, a fim 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.

O texto de nº 09 apresenta a Organização do Trabalho Pedagógico – OTP e a Produção do Conhecimento – PC na construção do projeto político-pedagógico da escola, tendo como princípio norteador a Pedagogia Histórico-Crítica e Abordagem Crítico-Superadora da

Educação Física escolar, sendo que a OTP atua numa perspectiva de Educação e Educação Física crítica quanto na unidade de teoria-prática visando contribuir na superação de práticas pedagógicas individualistas, conservadoras e tradicionais. Neste aspecto, é de suma importância a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico – PPP que englobe uma base na superação, rupturas, mudanças, movimento, bem como novas construções/produções e possibilidades de relações entre teoria e prática, sendo que a teoria do currículo perpassa por esta condição de totalidade e ampliação do conhecimento.

Na estruturação metodológica, o autor vem fazer críticas para superar as dificuldades no âmbito da fragmentação teoria/prática quanto na sistematização das unidades dialéticas objetivos/avaliação, conteúdo/método em unidade metodológica. O planejamento numa proposta crítica, propositiva e sistematiza precisa ocorrer através do trabalho coletivo, onde é necessário tencionar a articulação entre o fazer pedagógico dos professores e o projeto político pedagógico pela via da unidade metodológica e a produção de conhecimentos. Assim, a articulação da ACS perpassa pela apreensão do materialismo histórico-dialético, enquanto epistemologia, gnosiologia e lógica – especialmente como referencial do projeto histórico socialista. Para que haja uma compreensão mais ampla dos dados demonstrados da realidade escolar, concretizando assim uma intervenção coletiva de qualidade.

Dentro da concepção de ser humano, o texto trata o homem como sujeito histórico; na concepção de sociedade, a visão de mundo é pautada numa sociedade de classe, tendo tendência para uma vertente igualitária/socialista. A teoria pedagógica é relacionada à Pedagogia Histórico-Crítica. A teoria do conhecimento abordada neste trabalho é situada na lógica dialética, em que trata da produção do conhecimento quanto no processo de ensino-aprendizagem, tendo como pano de fundo as metodologias da interdisciplinaridade e da unidade metodológica. A teoria pedagógica da Educação Física é direcionada para a Abordagem Crítico-Superadora.

Quadro 7 – Trabalhos Utilizados na Amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 2001 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora

Nº	Autores	Título	Ano	Prática Pedagógica e Ensino	Pares Dialéticos (Objetivo-Avaliação / Conteúdo-Método)	Currículo
10	Douglas Danilo Dittrich; Juliane	Educação Física Escolar: cultura,	2001.	A prática pedagógica deve ser intencional, fazendo com que	Os conteúdos devem ser pautados na cultura	Um currículo sistematizado e direcionado para a cultura

	Sonda; Florise Maria Fiorese; Ângelo Ricardo de Souza.	currículo e conteúdo.		a disciplina de Educação Física possa contribuir com a qualidade do ensino.	corporal, tendo sua sistematização metodológica para as etapas da educação básica. Os objetivos precisam estar bem definidos para que tenhamos uma avaliação satisfatória.	corporal.
11	Wallacy Milton do Nascimento Feitosa; Fernando José de Paula Cunha.	Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física: um pouco sobre a confusa definição de concepções.	2001.	A Educação Física é uma prática pedagógica e social.	Ênfase na Cultura Corporal e nos Ciclos de aprendizagem.	O currículo escolar deve englobar o sujeito enquanto produtor humano de cultura.

Fonte: Autor da Pesquisa (2024).

Conforme o texto de nº 10, os pesquisadores defendem uma prática pedagógica sistematizada, tendo no ensino a centralidade da cultura corporal, fazendo com que o corpo discente consiga se apropriar do que temos de mais avançado, que é o desenvolvimento dos esportes, jogos, danças, lutas e ginásticas. Com ênfase nos pares dialéticos, os conteúdos devem ser pautados na cultura corporal, tendo sua sistematização metodológica para as etapas da educação básica. Neste sentido, constatamos que os objetivos precisam estar bem definidos para que tenhamos uma avaliação satisfatória, enquanto que o currículo busque ser direcionado para a prática da cultura corporal.

A concepção de ser humano é direcionada para um indivíduo histórico, que transforma sua realidade a partir da construção da consciência. A consciência do sujeito é o reflexo da realidade e este reflexo adquire um caráter consciente vindo a manifestar-se sob a forma de conhecimento, o qual visa assegurar à sociedade as bases necessárias para a organização e desenvolvimento da produção, assim como a transformação do meio ambiente no interesse do homem. A concepção de sociedade está ligada ao conhecimento, isto é, o conhecimento

apresenta graus de desenvolvimento e sua primeira forma é a tomada de consciência do homem de seu próprio existir, percepção do mundo que o cerca, passando a relacionar-se conscientemente com ele vai construindo sua consciência. Este exercício é o próprio ato de apreender conhecimentos, através do movimento constante da intuição viva – pensamento abstrato – prática que se repete no sujeito um número infinito de vezes. A teoria pedagógica é relacionada à Pedagogia Histórico-Crítica e a teoria da Educação Física faz aproximação a Abordagem Crítico-Superadora. A teoria do conhecimento nesta produção científica está em concomitância com o materialismo histórico-dialético, em que a apreensão do conhecimento está balizada por um referencial que permite verificar quais as possibilidades de apropriação de conhecimento das crianças com quais a Educação Física Escolar lida. Ou ainda, cabe compreender quais os limites e possibilidades de apropriação do conhecimento por parte das crianças, que irão se confrontar com este saber.

É notório salientar que no texto de nº 11, a cultura corporal foi a base de análise para o recente documento destinado ao Ensino Médio e Tecnológico, assim os autores fizeram a opção por uma Vertente Pedagógica, por entender a Educação Física como uma prática pedagógica/social, e não meramente uma atividade preocupada em preparar o aluno (ser humano) para o trabalho, para a produção. Com base nos pares dialéticos, o objeto da área de conhecimento Educação Física é a cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica. Sistematizando o conhecimento da Educação Física em ciclos (1º - da organização da identidade dos dados da realidade; 2º - da iniciação à sistematização do conhecimento; 3º - da ampliação da sistematização do conhecimento; 4º - do aprofundamento da sistematização do conhecimento), propõe que este seja tratado de forma historicizada, de maneira a ser apreendido em seus movimentos contraditórios. Em outras palavras, os conteúdos devem ser abordados considerando a relevância social, a contemporaneidade, a adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno, a simultaneidade enquanto dados da realidade e o princípio da espiralidade da incorporação das referências do pensamento. Na concepção de currículo, os pesquisadores levantam uma crítica ao currículo aberto, pois este apresenta a fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a linearidade e o etapismo, princípios da lógica formal, são confrontados com os princípios da lógica dialética: totalidade de movimento, mudança qualitativa e contradição. A dinâmica curricular numa perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento.

Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção.

Na concepção de ser humano, o indivíduo é tratado como produtor humano de cultura, não podemos reduzir seus conhecimentos a aptidão física e saúde, com o argumento deste ser o caminho para se contrapor a visão esportivista da Educação Física. Estaríamos cometendo o mesmo erro ao elegermos conteúdos biológicos com a pretensão de prestar serviços à educação social. Educação Social esta que reflete bem claramente, o modelo ideológico hegemônico, o capitalismo, com preocupação de enaltecer a produtividade. A concepção de sociedade é tida como histórica, pois julga elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social, em especial, a classe trabalhadora. A teoria pedagógica é fundada na Pedagogia Histórico-Crítica. A teoria do conhecimento é tratada metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. A escola na perspectiva de uma abordagem Crítica-Superadora, deve fazer uma seleção de conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdos exigem coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade.

Quadro 8 – Trabalhos Utilizados na Amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 2003 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora

Nº	Autores	Título	Ano	Prática Pedagógica e Ensino	Pares Dialéticos (Objetivo-Avaliação / Conteúdo-Método)	Currículo
12	Marina Ferreira de Souza Antunes; Margareth Guitarrara Nirschl Crozara; Gislene Alves do Amaral.	A construção de estratégias de ensino na temática esporte numa perspectiva dinâmico dialógica.	2003.	A Educação Física atua política e pedagogicamente e os sentidos e significados atribuídos às práticas sociais, entre elas o esporte.	Trabalha o conteúdo do Esporte fundada em um método pedagógico crítico e sistematizado. Os objetivos e a avaliação estão para ensinar conhecimento numa perspectiva científica e filosófica.	O currículo tem como proposta ir além do senso comum, com fundamentação científica e filosófica de transformar os saberes escolares.

13	Marcos Antônio Carneiro da Silva; André Luiz da Costa e Silva.	A Didática da Educação Física escolar 25 anos depois: por uma nova organização do trabalho pedagógico e da didática da educação física escolar.	2003.	A proposta é uma nova organização do trabalho pedagógico e da didática da Educação Física Escolar.	Os conteúdos estão fundamentos na cultura corporal, enquanto que o método nas atribuições da práxis social. Os objetivos quanto à avaliação atendem uma proposta crítica e transformadora de educação.	Proposta do currículo ampliado.
14	Glauber dos Santos Ferreira da Silva; Vinícius Costa Pereira; William Rogers Lopes.	Abordagem crítico-superadora: construindo novas possibilidades para o ensino - relato de uma experiência.	2003.	Articula teoria pedagógica da Educação Física com teoria da Educação, apontando novas possibilidades para o ensino.	Ênfase no método da práxis social e na cultura corporal.	O currículo representa uma reflexão pedagógica que permite fazer uma leitura da realidade.

Fonte: Autor da Pesquisa (2024).

Com base no texto de nº 12, as autoras defendem que quanto mais completa for a prática pedagógica, mais fidedigna será a descrição da estratégia experimentada por um ou mais professor, maior será a possibilidade de praticar sua análise com profundidade, objetivando com isso o resgate de todos os elementos constitutivos presentes nessa experiência para que possamos utilizá-los como fatores de reflexão para transformação de nossa prática. Assim, os autores procuraram com esta metodologia de trabalho contribuir com o contínuo crescimento individual e grupal de todos os professores envolvidos no processo, de acordo com seu próprio ritmo, disposição de estudo e compreensão da realidade social. Em relação aos pares dialéticos, o estudo trabalha com o conteúdo do Esporte fundado em um método pedagógico crítico e sistematizado. Os objetivos e a avaliação estão para ensinar conhecimento numa perspectiva científica e filosófica. Já na perspectiva de currículo, as autoras buscaram de maneira sistemática refletir criticamente a escola pública, assim como implementar Estratégias de Ensino ancoradas numa perspectiva dinâmico-dialógica de

educação, contribuindo para a elevação de nossa consciência científica e político-pedagógica, para alcançar a condição enquanto pesquisadoras em ação, sendo capazes de teorizar suas práticas, analisando as experiências para além do senso comum, com fundamentação científica e filosófica e transformar nossos saberes em saberes escolares, na perspectiva da produção de currículo.

A concepção de ser humano abordada neste trabalho é direcionada para formação de sujeitos autônomos, criativos e críticos. A concepção de sociedade é voltada para elaboração do conhecimento consciente, ou seja, a ação educativa escolar não é um fazer por fazer, mas um fazer intencional. A teoria pedagógica está ligada a Pedagogia Histórico-Crítica. A teoria do conhecimento abordada nesta obra está embasada no contexto do planejamento coletivo do trabalho pedagógico, para desenvolver estratégias de ensino que favoreçam o desenvolvimento do pensamento dialético, tanto do professor quanto do aluno, promovendo a elevação progressiva de sua consciência crítica e sua inserção no mundo, utilizando e transformando esta e outras manifestações culturais. A teoria da Educação Física é relacionada à Abordagem Crítico-Superadora.

De acordo com o texto de nº 13, a prática pedagógica é uma nova organização do trabalho pedagógico e da didática da Educação Física Escolar, admitindo-se que a escola (sua organização, seus objetivos e métodos) deve, também, estar sob análise, uma vez que todos esses níveis são históricos e, portanto, mutáveis no fluxo da própria história. Com ênfase nos pares dialéticos, a proposta trazida pelos autores é embasada em Freitas (1995) e Saviani (2021) por meio da Pedagogia Histórico-Crítica indica resumidamente as tarefas que tal pedagogia se propõe: identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção; converter o saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e no tempo escolares; prover 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. A proposta curricular parte da crítica ao currículo tecnicista e da proposição de um currículo ampliado, juntamente com a teoria crítica social dos conteúdos e dos conflitos sociais.

Tanto concepção de ser humano como a concepção de sociedade está enraizada na emancipação do homem, que passa pelo domínio do saber historicamente acumulado, sendo essa uma contribuição da escola ao processo mais global de transformação de uma sociedade de classes em uma sociedade sem classes – socialista. A teoria pedagógica é a Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto que a teoria da Educação Física é a Abordagem Crítico-

Superadora. A teoria do conhecimento relaciona-se com uma concepção dialética de educação que corresponde a uma pedagogia dialética e, por consequência, uma didática dialética. Assim pensando, esperam por uma nova didática construída em seu todo, com regras claras e acabadas, prontas para serem aplicadas pelo professor em suas salas de aula. A essência do método dialético sai da ideia de movimento, de processo, de reflexão sobre a ação. Ao invés de alimentar expectativas salvadoras ou procedimentos infalíveis de ensino, pode-se procurar construir dialeticamente o processo de intervenção a partir das sínteses múltiplas dos diversos contextos da escola capitalista, compreendendo a sua lógica e a partir dela produzir meios de sua superação.

Na exposição do texto de nº 14, a prática pedagógica está direcionada nas reflexões e propostas que foram construídas sobre a especificidade da Educação Física escolar. No entanto, a essência deste debate nem sempre se manteve articulado com a transmissão/assimilação do conhecimento elaborado. Para os autores deste texto, a Abordagem Crítico-Superadora, parte de uma concepção de ensino, de currículo, conteúdo e princípios metodológicos que possibilitam legitimar a Educação Física enquanto disciplina escolar, centrada na função da escola. Diante do quadro teórico-metodológico da Educação Física, os mesmos defendem que esta lacuna só é superada pelas definições conceituais e metodológicas da Abordagem Crítico-Superadora, centrais para o avanço da Educação Física enquanto disciplina curricular. Os pares dialéticos buscam organizar, selecionar e sistematizar os conteúdos a serem ensinados, garantindo por sua vez uma ligação com significados sociais. A concepção de currículo é voltada para o caminho pelo qual se dá o processo de escolarização do homem, criando possibilidade para uma reflexão pedagógica do aluno, permite desenvolver uma leitura da realidade, dentro da perspectiva da lógica dialética, a partir da constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social, comprometido com os interesses populares.

A concepção de ser sujeito/homem está embasada no indivíduo escolarizado que irá construir e reconstruir seu contexto social a partir de uma leitura crítica desta realidade concreta. A visão de mundo é caracterizada por uma sociedade capitalista, e que nesta sociedade a escola tem como função organizar os conhecimentos necessários para formação das crianças e adolescentes adquiridos no cotidiano do processo de trabalho, ou seja, na (re)produção da própria existência. O trabalho de caráter artesanal somado à própria dinâmica político-social-econômica do mundo não estabelece exigências para a qualificação baseada no conhecimento científico e filosófico. Os saberes primordiais estabelecidos pela elite limitam-se a dimensão prática circunscrita a andar a cavalo, manusear armas e tocar um instrumento

musical, relegando a escola um papel marginal na sociedade. As teorias pedagógicas são fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica e na Abordagem Crítico-Superadora. A teoria do conhecimento faz aproximação ao materialismo histórico-dialético ao constatar que o sujeito enquanto ser histórico precisa compreender, explicar, interpretar e problematizar sua realidade social.

Quadro 9 – Trabalhos Utilizados na Amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 2005 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora.

Nº	Autores	Título	Ano	Prática Pedagógica e Ensino	Pares Dialéticos (Objetivo-Avaliação / Conteúdo-Método)	Currículo
15	Adriana Ribeiro de Barros; Andréa Carla de Paiva.	Prática Pedagógica: aproximações acerca do seu papel social.	2005.	Analisar a prática pedagógica do Professor de Educação Física, contexto escolar, diante da perspectiva de superação vindo permitir uma aproximação do papel social.	O processo de ensino é focado na práxis social com destaque na prática dialética do conhecimento .	Proposta de currículo ampliado.
16	Vera R. O. Diehl; Maria Cecília Guinther; Marzo V. dos Santos.	Ação pedagógica do professor de educação física no contexto curricular em ciclos de formação: mudanças educacionais e seu impacto na educação Física.	2005.	A ação pedagógica do professor de Educação Física deve ser repensada a partir da totalidade que circunda o espaço escolar.	Destaque na metodologia da práxis social e na cultura corporal.	O currículo como construção social.
17	Roseane Soares Almeida.	O conhecimento reconhecido	2005.	A organização do trabalho pedagógico da Ginástica.	Defendem teorias superadoras para o trato	Faz uma crítica ao currículo biologicista.

		como ginástica na formação de professores e na prática pedagógica da escola pública.			do conhecimento da ginástica.	
--	--	--	--	--	-------------------------------	--

Fonte: Autor da Pesquisa (2024).

No texto de nº 15, a prática pedagógica implica na reflexão nos moldes apresentados por Saviani (2021) – crítica, radical, de conjunto e de totalidade, ou seja, exige refletir o real concreto, expresso, atualmente, pelo colapso que passa a educação brasileira, pelo desmonte das universidades e pelo massacre que passa os educadores brasileiros. Nos pares dialéticos, onde engloba o trato com o conhecimento a Educação Física escolar busca romper com velhos paradigmas, já que os quais não a legitimam na atual conjuntura reconhecemos que, sua mudança se dá na direção de indicar caminhos para a construção de um projeto – político – pedagógico consciente e articulado aos interesses e objetivos de um projeto histórico comprometido com uma educação que necessita de reestruturação posta por uma realidade cuja dinamicidade coloca em confronto a atual formação. Na concepção de currículo, para tal reflexão é preciso que tenhamos claro o entendimento amplo de currículo e o que deve representar uma disciplina para ser compreendida como elemento/componente deste currículo, assim é possível ter uma amplitude da responsabilidade e compromisso diante do papel de nossa prática pedagógica.

A concepção de ser humano é proporcional para ser crítico e consciente, em que o caminho para legitimar a Educação Física passa pelo eixo de sua universalização. Faz-se necessário refletirmos em torno da construção do cidadão que queremos formar. O crítico e consciente da realidade em que vive, para que assim possa intervir em prol de seus interesses. A concepção de sociedade é direcionada para um ser consciente e crítico, onde é necessário incorporar os conteúdos da Educação Física, um caráter crítico-social que em seu ensino-aprendizagem se consolidará à medida que sua historicidade, sua evolução e todos os fatores que determinaram suas multifaces ao longo dos tempos forem adotados como princípios básicos para sua análise e interpretação. A teoria da Educação Física está embasada na Abordagem Crítico-Superadora e a teoria pedagógica enraizada na Pedagogia Histórico-Crítica. A teoria do conhecimento aqui preterida é o materialismo histórico-dialético que trata a prática pedagógica quanto o currículo acerca do trato com o conhecimento desde a

constatação, interpretação, compreensão até a explicação dos dados da realidade social – complexa e contraditória.

O texto de nº 16 apresenta que a ação pedagógica é o conjunto de práticas, de procedimentos intencionalmente educativos, que se efetivam tanto no espaço escolar, quanto fora dele, com o objetivo de contribuir para a formação e construção de conhecimentos, de conceitos e de valores. Essas ações, reflexões e procedimentos que caracterizam as práticas pedagógicas não estão isentas de intencionalidade de escolha. Nesse sentido, a ação pedagógica não existe desconectada de ideologias, ainda que muitos tentem ignorá-la. Os pares dialéticos estão fundamentados na implantação e implementação da proposta pedagógica em ciclos, organização do trabalho pedagógico e organização e sistematização do conhecimento – verificou-se que, apesar dos avanços obtidos, os problemas ocorrem por conta das contradições sociais, reproduzidas pela escola. Portanto, com todos os problemas, a proposta em ciclos possibilitou avanço em relação à proposta conservadora da seriação. A concepção de currículo deve dar conta de que uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social, complexa e contraditória.

A concepção de ser humano é tida no sujeito histórico, este ser puramente social, que constrói sua essência através das relações sociais. A concepção de sociedade é vista em forma de classes, ou seja, a Educação Física precisa proporcionar transformações que sejam úteis à vida cotidiana do educando, onde será necessário o compromisso de intervenção crítica que enfrente as contradições de uma sociedade dividida em classes. A teoria pedagógica faz referência à Pedagogia Histórico-Crítica e a teoria da Educação Física traz menção à Abordagem Crítico-Superadora. A teoria do conhecimento está relacionada ao método dialético, em que a contradição produz o movimento como fonte de desenvolvimento, entendido como a passagem de um estado inferior a outro superior e de um estado mais simples para um mais complexo. Assim, a contradição representa a interação dos aspectos e das tendências contrárias, onde os contrários coexistem, manifestando-se a unidade dos contrários nessa coexistência. Um não pode existir sem o outro. Caso um desapareça, o fenômeno se transforma em nova unidade de nível superior. Deste modo, cada coisa exige a existência do seu contrário, cujos sentidos de transformação são opostos e cuja interação constitui a contradição ou luta dos contrários.

No texto de nº 17, a autora aponta que a organização do trabalho pedagógico da disciplina de Educação Física deve priorizar o contato do aluno com: o conhecimento sistematizado com produções acadêmicas das teses, dissertações e relatórios técnicos

científicos, livros, revistas e manuais; com a prática pedagógica da Ginástica, onde o acadêmico entra em contato com a estrutura escolar no que se refere ao projeto político pedagógico da escola, professores, equipe pedagógica, alunos da escola, o ambiente físico e os materiais de Educação Física, o programa e planos da disciplina. Com base nos pares dialéticos, a pesquisadora destaca a importância de construir teorias pedagógicas (bases na PHC e ACS) que superem as práticas reprodutivistas do professor e do aluno em relação ao trato com o conhecimento e desenvolver práticas pedagógicas pautadas pelo trabalho socialmente útil e significativo da cultura corporal da Ginástica. Na concepção de currículo, tem como ponto de partida a crítica ao método de treinamento desportivo que orienta o currículo da Educação Física e serve de parâmetro de avaliação através de testes padronizados para regular o desempenho da atividade física, guiado pelas leis do desenvolvimento biológico e anatômico do corpo humano.

A concepção de ser humano está em concomitância com a atividade humana (ginástica) que se constrói como respostas a determinadas necessidades e os produtos dela decorrentes se constituem em produtos materiais e não materiais. A concepção de sociedade ou visão de mundo está voltada para a realidade que apresenta o conhecimento como um complexo de fenômenos que precede de compreensão e trato interdisciplinar. A ausência ou presença da Ginástica na escola não se explica ou justifica apenas pela vontade do professor ou pelas condições estruturais para sua prática, soma-se a esses fatores a carência da produção científica que tome pelas relações do complexo temático trabalho-educação-conhecimento para a promoção de novos sentidos e significados para a cultura corporal humana, especificamente da ginástica. Essa realidade é propícia à escola, onde na sua prática pedagógica, o aluno tem por desafio apreender o conhecimento reconhecido como Ginástica na escola, organizar e propor experiências significativas no campo da Ginástica. As teorias pedagógicas se aproximam da Abordagem Crítico-Superadora e da Pedagogia Histórico-Crítica. A teoria do conhecimento abordada aqui parte do materialismo histórico-dialético que traz na contradição a crítica de tratar a ginástica em abordagens empíricas quanto fenomenológicas presentes no ideário da Ginástica.

Quadro 10 – Trabalhos Utilizados na Amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 2007 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora.

Nº	Autores	Título	Ano	Prática Pedagógica e Ensino	Pares Dialéticos (Objetivo-Avaliação / Conteúdo-	Currículo

					Método)	
18	Cíntia Müller Angulski; Claudia Sueli Litz Fugikawa; Fabiano Antonio dos Santos; Felipe Sobczynski Gonçalves; Rodrigo Tramutolo Navarro.	Livro didático público de educação física: um diálogo com a Prática pedagógica.	2007.	O livro didático como um instrumento de apoio à prática pedagógica.	Os conteúdos são fundados na cultura corporal tendo como método de ensino a ACS. O objetivo está na práxis da cultura corporal da Educação Física e a avaliação fundamentada nesta práxis.	Os conteúdos estruturantes propostos nas Diretrizes Curriculares são: esporte, jogos, dança, ginástica e lutas.
19	Carolina Picchetti Nascimento .	A perspectiva da cultura corporal na educação física escolar: elementos para a construção de uma proposta Pedagógica a partir do trabalho com os temas.	2007.	A cultura corporal como proposta pedagógica.	A cultura corporal como área de estudo que está fundamentada no trabalho com temas e nos ciclos de escolarização.	Currículo pautado na especificidad e cultural em prol de um conheciment o significativo.

Fonte: Autor da Pesquisa (2024).

Na explicação do texto de nº 18, a prática pedagógica está atrelada ao livro didático (respaldado em proposições críticas e superadoras), no qual esse documento faz parte do ambiente de ensino e aprendizado dos conteúdos, exercícios e atividades didáticas, buscando estabelecer relações de mediação que muitas vezes são assumidas pelos/as professores/as de forma pragmática. Nesse caso, o livro didático acaba ditando regras e verdades no processo educativo, ocultando o trabalho pedagógico do/a professor/a, no que tange o planejamento de ensino e à prática pedagógica propriamente dita. De acordo com os pares dialéticos, os conteúdos são fundados na cultura corporal tendo como método de ensino a ACS. O objetivo está na práxis da cultura corporal da Educação Física e a avaliação fundamentada nesta práxis.

Já na concepção de currículo, os autores fazem uma crítica ao destacar a institucionalização da Educação Física escolar, na qual seu objetivo esteve voltado para uma tradição curricular pautada na realização prática de exercícios físicos, quase sempre desvinculados da realidade escolar e de uma teoria que a suportasse. Em outros moldes, para os escritores deste artigo, o currículo deve estar elucidado numa perspectiva crítica e superadora, e que o conhecimento esteja estruturado na cultura corporal.

Na concepção de ser humano, consideramos o ser humano em todas as suas dimensões, ou seja, como ser social, histórico, inacabado e, portanto, em constante transformação. Dessa forma, conceber a Educação Física nos permite aprofundar as concepções teóricas, levando-se em consideração as práticas corporais, relacionando-as aos interesses políticos, econômicos, sociais e culturais. A concepção de sociedade se constitui a partir do momento em que o homem, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. É por meio dessa relação que as sociedades começam a se constituir e, nesse interim, os diferentes modos de produção. Dessa forma, a realidade concreta, possibilitou a constituição da materialidade corpórea. Essa materialidade corpórea, historicamente construída, é resultado do conhecimento produzido e constituído em determinadas épocas históricas, com determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. Isso significa fazer com que os alunos entendam que o ser humano não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando ou até mesmo manuseando objetos (Escobar, 1995). A teoria pedagógica faz menção a PHC, já a teoria pedagógica da Educação Física traz a ACS. A teoria do conhecimento defendida nesta produção documental está pautada na dialética, pois, ao tratar da prática pedagógica, a intervenção docente está condicionada à dicotomia entre teoria e prática. Os estudos que procuraram tratar dessa dicotomia, em sua maioria, apresentam soluções de aproximação entre ambas. Ao proporem essa aproximação, tratam a prática como instrumento de aplicação da teoria, reforçando a separação. Na verdade, o caminho deveria ser o contrário, apontando que tanto teoria quanto prática são indissolúveis porque uma só tem razão de ser em interação dialética com a outra.

Na apresentação do texto de nº 19, a proposta pedagógica está apoiada numa perspectiva da cultura corporal da Educação Física, tendo como base metodológica o Coletivo de Autores (2012) e a construção de elementos que contribuam para uma prática pedagógica humanizadora. Com base nos pares dialéticos, a cultura corporal é tratada e assumida nesta obra a partir de duas frentes: a cultura corporal como área de estudo; e a cultura corporal como campo de trabalho. Na primeira frente, buscou-se consolidar as bases para a definição e elaboração dos eixos de conhecimento de que trata a educação física (dança, capoeira, luta,

esporte, jogo, mímica, circo...). Na segunda frente, buscou-se as bases para a elaboração de uma proposta metodológica para o ensino da educação física, fundamentada no trabalho com os temas e com os ciclos de escolarização. Na concepção curricular, traduz-se numa postura de um profundo relativismo, no que tange a organização do currículo e ao trabalho com os conteúdos. Porque ao se partir do particular, dos interesses e das necessidades dos indivíduos em si, entende-se e proclama-se a impossibilidade da existência de um currículo para todos. As especificidades culturais devem ser a referência para a construção desse currículo, para a seleção dos conhecimentos, porque é assim que se concretizará um aprendizado significativo. Os conhecimentos universais dão lugar, cada vez mais, a conhecimentos particularizados.

A concepção de ser humano é focada no sujeito inserido no âmbito da cultura corporal, isto é, a cultura corporal deve fazer parte do sistema orgânico, da individualidade humana e, conseqüentemente, se dissipa na totalidade mediante as relações sociais. Na visão de mundo, a cultura corporal está associada à essência humana, porém a autora abre um parêntese sobre isso, ao afirmar que só será possível a cultura corporal estar vinculada a gênese do ser humano enquanto ser histórico e cultural, se houver uma proposta radical (inserção do pensamento dialético) perante a inserção da cultura corporal na vida humana dentro ou fora da escola. Neste sentido, a pesquisadora corrobora ao dizer que a escola não deve trabalhar com qualquer tipo de conhecimento, mas sim e prioritariamente com os conhecimentos teóricos sobre a realidade, com os conhecimentos que permitam que os educandos desenvolvam um pensamento dialético (pensamento que compreende a realidade através do processo de origem e desenvolvimento do fenômeno). A teoria pedagógica é relacionada à Pedagogia Histórico-Crítica. A teoria do conhecimento é vista no materialismo histórico-dialético que aborda uma totalidade concreta no aspecto da cultura corporal enquanto conhecimento da Educação Física crítica, superadora e revolucionária.

Quadro 11 – Trabalhos Utilizados na Amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 2009 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora

Nº	Autores	Título	Ano	Prática Pedagógica e Ensino	Pares Dialéticos (Objetivo-Avaliação / Conteúdo-Método)	Currículo
20	Marcílio Souza Júnior; Roberta Granville;	Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão.	2009.	A Educação Física é uma prática pedagógica que, no	Os pares dialéticos estão fundamentados no ensino propositivo da	Currículo ampliado com base nos princípios curriculares.

	Ana Rita Lorenzini; Gina Guimarães; Hilda Sayone Rita Cláudia Ferreira; Eliene Lacerda Pereira; Deise França; Marcelo Tavares; Rosângela Cely Lindoso; Fábio Cunha de Sousa.			âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, dança, esporte, luta e ginástica.	cultura corporal tendo o método da práxis social para o seu desenvolvimento. Os objetivos coadunam com o processo avaliativo em que o aluno se apropria do conhecimento sistematizado historicamente.	
21	Poliana Pimentel Maranhão.	O trato do conhecimento da dança na educação física Escolar: dos ordenamentos legais à orientação da prática pedagógica.	2009.	A prática pedagógica está ligada ao contexto escolar, com ênfase na dança enquanto conteúdo da Educação Física, numa perspectiva histórico-crítica e cultural.	O processo de ensino da dança está pautado na práxis social, PHC e ACS enquanto teorias pedagógicas críticas.	Faz uma crítica ao currículo, pois a dança se encontra descontextualizada na discussão dos currículos em Educação Física, tanto no ensino superior quanto no ensino básico.
22	Marina Hisa Matsumoto.	O ensino-aprendizado do gesto na aula de educação física.	2009.	Trata-se de uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizado ocorrido em aulas de educação física	Com base nos pares dialéticos. A ênfase metodológica é dada por meio da Abordagem Crítico-Superadora que tem como objeto de	Entrelaçam-se para dar forma à dinâmica curricular, movimento próprio da escola que constrói uma base material que é

				ministradas pela pesquisadora, em uma escola pública de ensino fundamental do Estado de São Paulo, de 1ª a 4ª séries e 1º ao 5º anos iniciais, no ano de 2007.	estudo a cultura corporal com base no método da práxis social.	constituída de três polos: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar.
23	Cristina Souza Paraíso; Amália Catharina Santos Cruz.	Prática Pedagógica da Educação Física na Escola: contradições e possibilidades.	2009.	Contribuir com a crítica à prática pedagógica da Educação Física na escola pública e apontar elementos superadores das contradições identificadas na organização do trabalho pedagógico.	Trabalho como princípio educativo e a superação da fragmentação do conhecimento.	Currículo escolar para todos.
24	Fabício Krusche Ramos; João Francisco Magno Ribas; Maristela da Silva Souza.	Avaliação na Educação Física escolar no processo da Organização do Trabalho Pedagógico.	2009.	Apresenta as categorias objetivo/avaliação enquanto expressão da relação entre a organização do trabalho	Faz uma crítica ao dizer que os objetivos, métodos e conteúdos são selecionados no sentido de organizar uma prática pedagógica que determina a hierarquia do	Currículo vinculado ao projeto pedagógico que se materializa nas aprendizagens dos alunos.

				pedagógico e a organização do trabalho material.	mais forte, apresentando o processo de avaliação como um meio de sustentação desta lógica.	
25	Alcir Horácio da Silva; Celi Nelza Zülke Taffarel.	A Organização do Trabalho Pedagógico e a Avaliação da Aprendizagem na Educação Física do Colégio de Aplicação da UFG: realidade e possibilidades.	2009.	O processo de avaliação está ligado diretamente com a prática pedagógica do professor na organização do trabalho pedagógico.	O par avaliação/objetivos é modulador da organização do trabalho pedagógico na escola, porque reflete a luta de classes o que explica os altos índices de reprovação e exclusão dos alunos.	O currículo deve ser ampliado e voltado para a disciplina de Educação Física no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás.

Fonte: Autor da Pesquisa (2024).

Na descrição do texto de nº 20, a prática pedagógica possibilita sintetizar e sistematizar representações do mundo no que concerne à produção histórica e social de algumas das dimensões, elaborações, manifestações da cultura humana, em contextos específicos, tais como exemplo: jogos, esportes, ginásticas, lutas e danças. Os pares dialéticos estão fundamentados no ensino propositivo da cultura corporal, tendo o método da práxis social para o seu desenvolvimento. Os objetivos coadunam com o processo avaliativo em que o aluno se apropria do conhecimento sistematizado historicamente. A concepção curricular está ligada aos seguintes princípios: relevância social do conteúdo; contemporaneidade do conteúdo; adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno; princípio do confronto e contraposição dos saberes; princípio da simultaneidade dos conteúdos; princípio da espiralidade; e princípio da provisoriedade do conhecimento.

Na concepção de ser humano, o homem está em interação com outros homens e com a natureza, produz, expressa e incorpora essa cultura em forma de signos, ideias, conceitos e ações nas quais interpenetram dialeticamente as intenções dos próprios homens e a realidade social. Na concepção de sociedade, o sujeito é alguém inserido num mundo concreto, presente em suas contradições, suficientemente humano, crítico e reflexivo para transformar a cultura por meio do trabalho. A teoria pedagógica é fundada na Pedagogia Histórico-Crítica e a teoria

pedagógica da Educação Física está relacionada à Abordagem Crítico-Superadora. A teoria do conhecimento tratou o conceito a partir da lógica Materialista-Histórico-Dialética, afirmando que “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (Coletivo de Autores, 2012, p.62).

Na exibição do texto de nº 21, a prática pedagógica é direcionada aos objetivos contrários ao do modo capitalista, na qual torna o aluno submisso a ela e reprodutor da sua cultura, visto que, as transformações ocorreram a partir da garantia de um ensino de qualidade como direito de todos, assumindo um sistema educacional articulado com o processo de desenvolvimento social, possibilitando o acesso ao conhecimento sistematizado e de construção de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, incluímos a Educação Física e a Dança como saberes construídos coletivamente na história do homem, os quais se codificam enquanto áreas de conhecimentos a estarem presentes no contexto universitário e escolar. Com base na estruturação da Dança devemos partir de estudos/propostas que pensem, sistematizem e principalmente avaliem a prática pedagógica da Educação Física numa perspectiva crítica. As bases curriculares foram situadas no contexto da Dança e da Educação Física, sendo determinadas pelos seus aspectos legais que influenciaram/influenciam toda a concepção destas no processo educativo, concretizado a partir dos currículos de formação humana e profissional.

A concepção de sujeito é direcionada à formação humana omnilateral, a qual deve ser entendida como a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, por conseguinte, a uma totalidade de capacidades de consumo e gozo em que se deve considerar, sobretudo o usufruir daqueles bens espirituais (plano cultural e intelectual), além dos materiais. A visão de mundo parte de uma reflexão sobre a realidade da Educação Física e da Dança partindo do projeto educacional, da escolarização básica ao de formação profissional, considerando a realidade da educação e da sociedade atual; reconhecendo as contradições existentes entre essa realidade e a luta por diferentes concepções, e assim, contribuindo nas possibilidades de superação da mesma para alcançar as mudanças necessárias a uma formação do ser humano na sua totalidade, uma educação de qualidade e uma sociedade mais igualitária. A teoria pedagógica é pautada na Pedagogia Histórica e a teoria pedagógica da Educação Física é direcionada para Abordagem Crítico-Superadora. A teoria do conhecimento defendida neste estudo se pauta no materialismo histórico-dialético, uma vez que este trabalho explicita a realidade, possibilidades e contradições no trato do

conhecimento da Dança, das instituições de formação básica e profissional, visando contribuir na concretização de um projeto educacional superador para a Educação Física.

Para esclarecimento do texto de nº 22, a prática pedagógica faz uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem ocorrido em aulas de Educação Física ministradas pela pesquisadora, em uma escola pública de ensino fundamental do Estado de São Paulo, de 1ª a 4ª séries e 1º ao 5º anos iniciais, no ano de 2007. Conforme os pares dialéticos, a ênfase metodológica é dada por meio da Abordagem Crítico-Superadora que tem como objeto de estudo a cultura corporal com base no método da práxis social. A concepção curricular é construída em três polos: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar.

A concepção de ser humano é definida como movimento humano, movimento que é constituído por sentidos e significados. Por haver essa compreensão, pode-se ajudar os alunos a também apreenderem o movimento mergulhado na produção de sentidos e significados, ou seja, o movimento como linguagem. Chegar com eles no movimento como linguagem, ou no movimento como gesto e não apenas como motricidade. A concepção de sociedade está associada à mediação como um modo de olhar para a relação escolarização/sociedade em que se considera que a prática educativa escolar é alvo de disputa, de luta, ou seja, é pelo acesso efetivo a esse saber, por sua articulação aos interesses de classe e pela legitimidade dessa articulação. Esse ponto de vista afina-se, por sua vez, com o referencial da abordagem crítico-superadora da Educação Física que traz, dentre os princípios metodológicos eleitos, o princípio do confronto e da contraposição de saberes. O princípio do confronto e da contraposição de saberes estão relacionados com a perspectiva crítico-dialética que está definida como filosofia marxista da linguagem, que refuta a dicotomia corpo-mente, como fruto do pensamento mecanicista o qual deve ser superado para uma compreensão verdadeiramente dialética da realidade. E por fim, este trabalho faz aproximações com a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica.

De acordo com texto de nº 23, as autoras fazem críticas a presente conjuntura da prática pedagógica na realidade atual da escola pública brasileira, onde as mesmas dissertam que a escola está organizada a partir do trabalho alienado, tendo o esporte de alto rendimento como conteúdo privilegiado a ser tratado, sem espaços e equipamentos adequados para as práticas corporais, com professores despreparados, com práticas autoritárias. Apontam, também, a grande defasagem na escolarização dos jovens e crianças no que tange à Educação Física. Isso significa que não estão sendo dominados os conhecimentos científicos próprios do campo da cultura corporal, não estão sendo desenvolvidas habilidades nem competências

globais – técnica, científica, pedagógica, ética e política – para aplicar tais conhecimentos em situações concretas de vida, o que torna esses sujeitos alienados e passivos frente à realidade. A segregação sexista e racista em função das aptidões e qualidades físicas ainda é uma prática predominante nas aulas de Educação Física prevalecendo a máxima do culto ao corpo. Dessa forma, negar espaços, tempos, conhecimentos, orientações, a partir da escola, também no campo da cultura corporal, é submeter a classe trabalhadora à ignorância funcional.

No que diz respeito aos pares dialéticos, é necessário entendermos que estes precisam estar em conexão com os princípios educativos como com a sistematização do conhecimento. Assim, defendemos que a interação e articulação desses princípios que constituem a organização do trabalho pedagógico (trabalho como princípio educativo, a superação da fragmentação do conhecimento – interdisciplinaridade e unidade metodológica organizada por complexos temáticos – e a auto-organização e autodeterminação dos estudantes) pode mudar significativamente a atual forma como está constituída a sala de aula e a escola. A educação deve ser compreendida como uma forma de ação político-social, que procura pela prática educativa, desenvolver uma ação transformadora do real. A concepção de currículo deve, entre outras coisas, preocupar-se em: afirmar o esporte e outras formas da cultura corporal, no currículo escolar, para todos; selecionar o conhecimento empregando os critérios de atual e de útil na perspectiva das classes sociais; resgatar práticas que contribuam para o desenvolvimento da consciência crítica e de formas efetivas de resistência; compreender o professor como um trabalhador orgânico da educação e do ensino; relacionar as possibilidades das práticas esportivas com a totalidade.

O desenvolvimento da formação humana parte do sujeito omnilateral, ou seja, um ser humano histórico dentro de uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidades de consumo e gozo, em que se deve considerar sobretudo o usufruir dos bens espirituais (plano cultural e intelectual), além dos materiais. A concepção de sociedade deve considerar a realidade histórica, no que se refere ao desenvolvimento da Educação Física conservadora e tecnicista. Assim, precisamos apontar a importância e a necessidade da realização de estudos que aprofundem uma consistente base teórica que subsidie uma práxis pedagógica comprometida com uma educação para emancipação humana e a construção de uma nova sociedade pautada nas demandas sociais e não do capital. A PHC quanto a ACS faz jus às teorias pedagógicas neste trabalho. A teoria do conhecimento aqui defendida tem como base fundante o materialismo histórico-dialético, em que a prática pedagógica da Educação Física se desenvolve a partir de uma relação dialética entre a realidade na qual se encontra e a possibilidade de alterá-la significativamente.

Segundo exibição do texto de nº 24, a prática pedagógica traz nas categorias objetivo/avaliação enquanto expressão da relação entre a organização do trabalho pedagógico e a organização do trabalho material. Nos pares dialéticos, os autores fazem críticas ao dizer que os objetivos, métodos e conteúdos são selecionados no sentido de organizar uma prática pedagógica que determina a hierarquia do mais forte, apresentando o processo de avaliação como um meio de sustentação desta lógica. Nesse âmbito, a Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica deve se preocupar em atender a todos os alunos conforme suas capacidades, sem excluir, mas sim, incluindo-os em seus aspectos gerais. Há críticas em relação ao currículo, pois este apresenta esse caráter excludente, esportivista e biologicista. Todavia, o currículo deve estar vinculado ao projeto crítico, superador e pedagógico, fazendo com o conhecimento clássico seja materializado nas aprendizagens dos alunos.

O ser humano é tido como indivíduo que transforma sua existência e, por conseguinte, sua realidade concreta. Assim sendo, o homem está em concomitância com o trabalho pedagógico, em que se situa, como trabalho não material, onde coincide com a produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes e habilidades. Já, o trabalho material ou produtivo, caracteriza-se, enquanto uma atividade concreta, socialmente útil, no seio das relações produtivas. A visão de mundo está relacionada a uma sociedade alienada, capitalista e excludente, e, em consequência disso, culpabiliza o indivíduo por seu insucesso escolar, afirmando que são as formas de seleção dos mais capazes. Esse insucesso é tratado como falta de esforço pessoal e aptidões específicas, e através de expressões como: “esporte educa”, “esporte inclui”, “esporte ensina a ganhar e a perder”. As teorias pedagógicas nesse trabalhos são: a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica. A teoria do conhecimento expressa neste artigo faz jus à teoria do materialismo histórico-dialético ao ir à origem do problema e, possivelmente, enxergar a organização do trabalho pedagógico e a organização do trabalho material como algo possível no processo de ensino da Educação Física.

No texto de nº 25, os autores foram à raiz do problema e detectaram que a avaliação escolar tem servido para reproduzir o modelo dominante, pois fica caracterizado claramente que aqueles que conseguiram êxito na escola estarão propensos a conseguirem êxito na vida. Situação contrária quando se trata das escolas públicas que são destinadas a classe trabalhadora. Assim, os pesquisadores tratam a avaliação como elemento da prática pedagógica do professor na organização do trabalho pedagógico, principalmente em sala de aula, pois os critérios e procedimentos adotados por ele podem determinar o destino do aluno,

separando aqueles que farão parte do trabalho intelectual, do trabalho manual e, também, da categoria dos excluídos.

Em relação aos pares dialéticos, os autores chegaram a concluir que o resultado desse fazer pedagógico se reflete em práticas avaliativas discriminatórias, seletivas, autoritárias e excludentes. Isto é, em resultados preliminares mostram que ao organizarem os seus trabalhos pedagógicos e avaliarem os alunos, os professores os fazem com objetivos, conteúdos, metodologias meramente reprodutivistas, autoritariamente e de forma classificatória e sem nenhuma relação com o projeto pedagógico da escola reproduzindo o *status quo* da sociedade em que vivemos. Já a dimensão curricular deve estar associada, sistematizada e ampliada para atender as necessidades da classe trabalhadora e, de modo consequente, a disciplina de Educação Física no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás.

A concepção de ser humano parte do ser histórico, pela qual a produção da vida material do homem advém do trabalho. É através dele que se relaciona com a natureza, transformando-a, adequando-a a sua sobrevivência e produzindo seus conhecimentos. O trabalho assume, portanto, várias particularidades, segundo a maneira na qual o homem organiza o modo de produção de sua vida material. A visão de sociedade está relacionada à desigualdade de classes, pois no presente momento histórico, o trabalho é caracterizado pelo trabalho assalariado. O homem (empregado) vende sua força de trabalho, por uma determinada quantia de dinheiro a outro homem (patrão), que possui os meios de produção, ou seja, o capital. As relações entre o trabalho e o capital se apresentam antagônicas, uma vez que é a partir do trabalho que o capital se valoriza cada vez mais, mediante a exploração da força do trabalhador. A consequência desse antagonismo faz os homens não serem iguais, nesse tipo de sociedade. A teoria pedagógica traz aproximação a Pedagogia Histórico-Crítica e a teoria pedagógica da Educação Física faz menção a Abordagem Crítico-Superadora. A teoria do conhecimento que explica esta realidade é a crítico-dialética, onde os autores citam Freitas (1995) ao explicar dois caminhos possíveis para explicar o processo de avaliação: pela análise estrutural embasada em categorias que permitam olhar criticamente para o campo da avaliação ou pela análise dialética da avaliação em si mesma, procurando evidenciar os elementos envolvidos na contradição, sua luta e sua unidade, bem como sua relação com o concreto pensado historicizado.

Quadro 12 – Trabalhos Utilizados na Amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 2011 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora.

Nº	Autores	Título	Ano	Prática Pedagógica e Ensino	Pares Dialéticos (Objetivo-Avaliação / Conteúdo-Método)	Currículo
26	Joelma de Oliveira Albuquerque; Deysianne França Matos Silva; Vannina de Oliveira Assis; Irinaldo Deodato Silva.	Educação Física em escolas de tempo integral de Arapiraca-Alagoas: realidade, contradições e possibilidades para o trabalho pedagógico na direção da formação omnilateral.	2011.	A forma de organização da sala, a forma que ensina, a forma que elabora seus objetivos e a forma pela qual avalia.	Os pares dialéticos norteiam a prática pedagógica do professor frente à realidade de cada instituição de ensino.	Há uma secundarização do componente curricular Educação Física (que pressupõe uma organização e sistematização) em relação às Atividades Socioeducativas (em forma de oficinas isoladas, de caráter recreativo).
27	Roseane Soares Almeida.	Do caos à agonia da ginástica na escola: realidade e possibilidades de uma nova cultura.	2011.	Uma prática pedagógica pautada na realidade da escola, da educação, social e cultural, com possibilidades superadoras dos problemas ginásticos.	Dissociação dos pares dialéticos, onde temos a ginástica e o trato do conhecimento ginástico no contexto escolar se encontra ausente ou aparece de forma fragmentada.	Reconhece que a Ginástica é um conhecimento identificador da área da Educação Física, e que deve ser problematizado no currículo tanto na sua fase inicial como de aprofundamento.
28	Geisiel Antônio de Moraes	O Trato do Conhecimento na	2011.	Crítica ao dizer que a prática	A Educação Física é tratada como	O currículo é uma construção

	Cassimiro; Hugo Leonardo Fonseca da Silva.	Educação Física Escolar: aproximações da prática pedagógica da educação física como componente curricular.		pedagógica do professor não apresenta uma proposta de uma Educação Física estruturada e, conseqüentemente, a seleção, organização e sistematização do conteúdo não são levadas a sério.	uma atividade, privilegiando a esportivização dos conteúdos visto que não há um tratamento pedagógico com o conhecimento numa perspectiva crítica e se apresenta isolada das demais disciplinas curriculares.	social ideológica, permeada por conflitos e contradições. E que para que o professor possa transformar essa realidade é preciso que ele assuma uma proposta político-pedagógica e a sustente no currículo a fim de contribuir para emancipação crítica dos alunos.
29	Ana Rita Lorenzini; Celi Nelza Zülke Taffarel.	Discussão sobre conteúdo e método na organização do trabalho pedagógico na escola.	2011.	A Prática Pedagógica está relacionada à Organização do Trabalho Pedagógico, efetivando-se, tanto no nível da sala de aula, como no nível do Projeto Político-Pedagógico da escola.	A categoria objetivo/avaliação como definidora da função social da escola e a categoria conteúdo/método, a qual interage com a função social da escola visando produzir o trato com o conhecimento, o processo de ensino e a gestão escolar.	O currículo está relacionado à escola, onde esta deve requerer uma proposta clara de conteúdos que viabilizem a leitura da realidade estabelecendo os laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais.
30	Michael Daian Pacheco; Jaderson	A copa do mundo é nossa, não deles! A	2011.	A prática pedagógica está relacionada	Envolve o Futebol e Copa do Mundo,	O currículo como produção histórico-

	Silva Barbosa.	cultura corporal em movimento.		aos conteúdos da cultura corporal.	articulando o ensino do esporte na escola por meio de um aprendizado significativo.	cultural.
31	Eliene Lacerda Pereira; Marcílio Souza Júnior.	Educação Física na Organização do Trabalho Pedagógico em Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal do Recife.	2011.	Tratou de questões que nor-teiam a prática pedagógica dos professores de Educação Física- EF na proposta de ciclos de aprendizagem.	Baseado na organização de ciclos de ensino.	Currículo dividido em quatro ciclos: 1º Ciclo: crianças de 6 a 8 anos; 2º Ciclo: crianças de 9 e 10 anos; 3º Ciclo: 11 e 12 anos e 4º Ciclo: crianças a partir de 13 anos.

Fonte: Autor da Pesquisa (2024).

De acordo com o texto de nº 26, a prática pedagógica, para Freitas (1995), envolve a forma de organização da sala, a forma que ensina, a forma que elabora seus objetivos e a forma pela qual avalia. Diante desses elementos, a teoria educacional expressa a concepção de educação e estabelece nexos entre o desenvolvimento da sociedade e da educação, expressando assim o tipo de homem que se pretende formar e os objetivos da educação. Já a teoria pedagógica expressa os princípios norteadores do trabalho pedagógico, seja ele como: trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e organização global do trabalho pedagógico da escola, enquanto Projeto Político-Pedagógico da escola.

Os pares dialéticos são vistos como categorias que modulam o trabalho pedagógico. São eles: objetivo/avaliação; conteúdo/método. Esses norteiam a prática pedagógica do professor frente à realidade de cada instituição de ensino, de cada sala de aula ou de cada grupo de alunos, de acordo com a teoria educacional, a concepção de educação, de sociedade e de homem que determinam sua prática, ou seja, seu projeto histórico. A organização curricular da Escola de Tempo Integral dispõe em manter o desenvolvimento do currículo básico do Ensino Fundamental considerando o Referencial Curricular do Município,

enriquecendo-o com procedimentos metodológicos e inovadores – as Atividades Socioeducativas.

Na concepção de ser humano, o homem é tido numa perspectiva omnilateral, isto é, para Marx, o sujeito é aquele que rompe os limites de sua atuação na natureza, supera as formas de transformação da mesma, melhorando-a, tornando-a cada vez mais complexa e mais elaborada. Esse homem rejeita a condição de unilateralidade, de simples reprodução de formas de trabalho alienado, explorado e dissociado de seus aspectos sociais e históricos. A concepção de sociedade neste trabalho parte de uma realidade crítica, em que a formação das crianças e jovens devem estar para além do capital, na qual os bens materiais e culturais produzidos pela humanidade possam ser compartilhados com todos e não ser apropriados privadamente por uma minoria.

Neste trabalho, constatamos que as teorias pedagógicas estão relacionadas à Abordagem Crítico-Superadora e a Pedagogia Histórico-Crítica respectivamente. A teoria do conhecimento defendida neste artigo, pauta-se no materialismo histórico-dialético, dado que esta teoria do conhecimento estuda os aspectos e as relações universais da realidade objetiva. A relação entre os aspectos do real se reflete em categorias, as quais são produtos da consciência e da atividade cognitiva dos homens. Assim, a análise dos documentos que norteiam a organização do trabalho pedagógico das escolas de tempo integral de Arapiraca foi realizada com base nas categorias da organização do trabalho pedagógico das escolas – da identificação dos seus objetivos/avaliação; dos conteúdos e como eles são trabalhados; e de como estão organizados o tempo e os espaços pedagógicos destinados ao trabalho nessas escolas.

Com base no texto de nº 27, a autora parte do movimento ginástico que converge para uma abordagem histórica e cultural do trato ginástico; uma necessidade de sentidos e significados próprios dos problemas ginásticos; uma prática pedagógica pautada na realidade da escola, da educação, social e cultural, com possibilidades superadoras dos problemas ginásticos. Nos pares dialéticos, temos o trato da ginástica e dentro de diversos estudos no Brasil, a pesquisadora diagnosticou o fato de que o trato do conhecimento ginástico no contexto escolar se encontra ausente ou aparece de forma fragmentada, descontextualizada e alienada dos fins e objetivos educacionais, apresentando como problemáticas a falta de interesse dos alunos, o despreparo do professor, a ausência de condições materiais e estruturais para seu desenvolvimento. Seu reconhecimento em geral se dá na perspectiva do esporte e da saúde. Na concepção de currículo, o estudo reconhece que a Ginástica é um conhecimento identificador da área da Educação Física, e que deve ser problematizado no

currículo tanto na sua fase inicial como de aprofundamento, constituindo-se em um núcleo gerador de estudos e pesquisas, buscando seus sentidos e significados desenvolvidos ao longo da história humana, desde a sobrevivência dos homens nos primórdios da humanidade, na preparação de guerreiros, como eugeniação e higienização de povos.

Na concepção de ser humano, diagnosticamos uma crítica ao abordar na ginástica a saúde do corpo, ou seja, a saúde do corpo configura-se hoje em um bem social de consumo com valor de troca. Nessa direção segue um processo de fragmentação do homem entre “corpo” e “mente”. Contudo, a autora defende que o desenvolvimento histórico das capacidades humanas não se transmite somente através dos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual, o homem aprende a agir adequadamente num processo educativo. A concepção de sociedade, isto é, a visão de mundo, está relacionada ao processo histórico do desenvolvimento da cultura humana, cresce a necessidade de progresso da cultura e da educação. Cada nova etapa do desenvolvimento de um povo implica, inevitavelmente, novas exigências para o desenvolvimento da educação das novas gerações. As teorias pedagógicas presentes neste trabalho estão relacionadas tanto à PHC quanto à ACS. A teoria do conhecimento tem como base a formação do pensamento teórico-científico nas escolas, dos princípios de totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição da lógica dialética, segundo a proposta, fundamentais diante da necessidade da qualificação da escola e das aulas de Educação Física e, especificamente, das formas ginásticas.

Na explanação do texto de nº 28, os autores fazem críticas contundentes à prática pedagógica ao relatarem que no estudo não existe uma proposta de Educação Física estruturada com vistas a orientar a prática pedagógica do professor e que, conseqüentemente, a seleção, organização e sistematização do conteúdo não são levadas em consideração. É imprescindível que o professor determine a sua proposta pedagógica tendo em vista qual o tipo de sociedade deseja ajudar a construir, neste caso uma sociedade crítica, já que a educação hoje é vista como forma de ascensão social. Pois, é a partir da determinação desta proposta que o professor terá um instrumento para orientar e estabelecer sua prática pedagógica, podendo assim evidenciar aos alunos como é uma Educação Física como um componente do currículo escolar.

Diante dos pares dialéticos, os autores ressaltam que avanços aconteceram no que diz respeito ao trato com o conhecimento da Educação Física Escolar. Entretanto, os mesmos afirmam que, apesar de terem ocorrido tais avanços, tanto no tratamento dado aos seus conteúdos de ensino como nas discussões pedagógicas para fundamentar a prática crítica do professor, na atualidade, os conteúdos ainda são, predominantemente, de natureza esportiva e

ensinados de modo a desconsiderar as possibilidades de reflexão pedagógica sobre o conjunto das práticas corporais inseridas num contexto sócio-histórico. Isso nos faz entender que muitas vezes os saberes escolares não passam por um processo de seleção, organização e sistematização de uma forma a estruturar o conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física, significando, por conseguinte, um verdadeiro retrocesso, visto que, as Propostas Pedagógicas Críticas apresentadas surgiram exatamente devido à necessidade de uma Educação Física que fizesse o aluno compreender a realidade da cultura corporal dentro da totalidade social, como algo dinâmico e carente de transformações.

A concepção de currículo é tida como um elemento político, contraditório e ancorado por conflitos, fica claro que sua constituição é também ideológica. Sendo assim, é preciso que os sujeitos envolvidos em sua elaboração tenham consciência do modelo de educação, de homem e de sociedade que se deseja com ele. Um modelo que não se deixe influenciar pela classe dominante e que subsidie a disseminação dos valores sociais através da cultura. Desse modo, entender a Educação Física como componente curricular requer a superação do paradigma que está posto na maioria das escolas de educação básica, o qual caracteriza a Educação Física como uma simples atividade dentro do currículo escolar.

Na concepção de homem, o sujeito está interligado com o ensino e aprendizagem da cultura corporal na escola, tendo em vista a contextualização histórica dos fatos por meio de uma reflexão pedagógica crítica, emancipada, histórica e transformadora da realidade concreta. Tanto a concepção de sociedade quanto a teoria do conhecimento se configuram como crítico-superadora e tem como base o materialismo histórico-dialético de Marx, que trata das relações de poder e dominação presentes na sociedade capitalista constituída de classes sociais com interesse antagônicos. Nesta concepção o papel do professor de Educação Física é de ser um educador comprometido com um projeto político-pedagógico que surge das necessidades de autonomia das classes subalternas em prol de uma Pedagogia Histórico-Crítica.

Consoante à descrição do texto de nº 29, a prática pedagógica deve estar voltada para o desenvolvimento de uma didática modulada por uma teoria educacional oriunda do trabalho revolucionário da classe trabalhadora e seus aliados. No texto, acredita-se que as categorias significativas organizadas em pares dialéticos necessitam da superação do projeto com essência conservadora – o projeto capitalista. Com base nas categorias/pares dialéticos, Freitas (1995, p.59) traz as categorias constituídas por pares dialéticos destacando a categoria objetivo/avaliação como definidora da função social da escola e a categoria conteúdo/método, a qual interage com a função social da escola visando produzir o trato com o conhecimento, o

processo de ensino e a gestão escolar. Diz que: “Conteúdo e forma da escola estão aprisionados pelos objetivos da escola. Vale dizer, o trabalho pedagógico da escola está na dependência de seus objetivos”. A concepção de currículo na Educação Física deve considerar o projeto no qual a sociedade está inserida, visualizando a sociedade que queremos construir e o projeto pedagógico que viabilize a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais.

A concepção de ser humano é envolvida na forma de como o homem se relaciona com a natureza buscando a sua transformação adequada às suas necessidades de sobrevivência, possibilitando ao homem interagir sobre a natureza, modificando-a e produzindo conhecimento sobre a mesma, transformando o próprio homem. Na concepção de sociedade, a organização do trabalho pedagógico deve orientar-se pela busca de princípios para o trabalho pedagógico do professor balizado num determinado projeto histórico, o qual aponte na direção de uma modalidade específica de sociedade que se materializa no projeto histórico socialista. As teorias pedagógicas estão pautadas tanto na PHC quanto na ACS. A teoria do conhecimento enraizada neste artigo é embasada na perspectiva dialética, em que as autoras apresentam um esforço teórico para reconstruir o campo da Didática apontando sua superação pela Teoria Pedagógica. Priorizam também a investigação de “problemáticas significativas” (organização do trabalho pedagógico/seleção, organização sistematização do conhecimento e avaliação/objetivos) tendo como referência teórico-metodológica o materialismo histórico dialético.

Em concomitância com o texto de nº 30, a prática pedagógica busca propor discussões sobre as atividades expressivas corporais, tais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. Com aferração aos pares dialéticos, os autores partem de discussões que envolvem a temática Futebol e Copa do Mundo, onde identifica as contribuições da pedagogia histórico-crítica para o fazer pedagógico da Educação Física articulado com o ensino do esporte na escola, relatando uma proposta de aprendizado significativo a partir da pedagogia crítico-superadora. A concepção curricular é direcionada para um currículo pautado na produção histórico-cultural, em outros termos, “[...] o esporte subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista e, por isso, não pode ser afastado das condições a ela inerentes, especialmente no momento em que se lhe atribuem valores educativos para justificá-lo no currículo escolar. [...]” (Coletivo de Autores, 2012, p.70).

Na concepção de homem, o ser humano precisa adaptar a natureza a suas necessidades, transformando-a. Este processo de transformação é “mediado” pelo trabalho,

quer dizer, o trabalho é o elemento central que diferencia o homem dos outros animais. A concepção de sociedade quanto a teoria pedagógica foi fundamentada na PHC que implica em mostrar os determinantes sociais da educação, a compreensão das contradições da sociedade moderna que refletem na educação e a forma de como é preciso se posicionar diante destas contradições a fim de imprimir uma direção à questão educacional. A partir desta compreensão da relação entre sociedade e educação, podemos evidenciar que historicamente a educação no âmbito da escola influencia e sofre influências da sociedade. Consideramos que o trabalho educativo é o ato de produzir a humanidade nos indivíduos em particular, sendo assim, este trabalho é fundamentado por teorias pedagógicas, que possuem em sua essência um projeto de sociedade que busca ações frente aos objetivos da educação. A teoria do conhecimento é baseada na dialética e na ACS, pois o trato com o conhecimento é organizado a partir de princípios curriculares de: a) relevância social dos conteúdos; b) contemporaneidade do conteúdo; c) adequação as possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno; d) simultaneidade dos conteúdos como dados da realidade; e) espiralidade da incorporação das referências do pensamento; f) provisoriedade do conhecimento. Sendo assim, esses princípios rompem com a lógica formal (fragmentação, estaticidade, unilateralidade, terminalidade, linearidade e etapismo) e trabalham com a lógica dialética (totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição).

O texto de nº 31 aponta desafios que devem permanecer em sua proposta como: a necessidade de garantir o diálogo entre os(as) professores(as) através de mecanismos de escuta; instituir mecanismos de avaliação; e promover a formação que aproxime os(as) professores(as) dos princípios da organização do ensino em ciclos de aprendizagem, garantindo a integridade da proposta e estar com conteúdo dos processos de formação. O diálogo deve ser uma constante durante todo o processo, desde a formação inicial, a prática docente, a prática pedagógica e a formação continuada. O trabalho coletivo nesta perspectiva só contribui positivamente no processo de ensino e aprendizagem. Nos pares dialéticos, temos o amadurecimento na organização do pensamento, os ciclos como organização do ensino também sofrem alterações. Todas as mudanças com a implantação de uma nova forma de trabalho refletem no cotidiano da escola, na sua organização no que se refere às questões administrativas, o tempo e espaço, o trabalho coletivo, o trato com o conhecimento, a concepção de ensino, de criança, de adolescente, de escola, de sociedade, ou seja, do ciclo como organização escolar e do ciclo como organização do pensamento. Na concepção de currículo, os autores apresentam um parecer acerca da realidade dos ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de Ensino do Recife, onde o currículo por ciclos procura reorganizar os

tempos e espaços. Os Ciclos de Aprendizagem na realidade das escolas municipais do Recife estão divididos em quatro ciclos: 1º Ciclo: crianças de 6 a 8 anos; 2º Ciclo: crianças de 9 e 10 anos; 3º Ciclo: 11 e 12 anos e 4º Ciclo: crianças a partir de 13 anos.

Em relação à concepção de ser humano, os pesquisadores partem de uma proposta baseada em ciclos de aprendizagem visando superar a fragilidade do cidadão mínimo e contribuir na formação de sujeitos plenos, conscientes e críticos de seu papel na sociedade. A concepção de sociedade busca superar o modo de produção capitalista e, neste sentido, fazemos a comparação pautada no Coletivo de Autores (2012), em que os ciclos superam a estrutura seriada com princípios da lógica formal, pois favorece a diversidade, numa estrutura espiralada oriunda da lógica dialética, buscando na educação transformadora uma contribuição para a superação da sociedade capitalista. Trabalha o ciclo como organização do pensamento preservando as séries do ensino fundamental. Extingue a ideia de etapas e assume uma forma de que a referência do pensamento do aluno se amplia de acordo com momentos: desde a constatação, passando pela interpretação, pela compreensão até a explicação dos dados da realidade. As teorias pedagógicas defendidas neste trabalho se aproximam da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora. A teoria do conhecimento está ligada a uma maneira propositiva de confrontar as características coletivas e individuais dos alunos, permitindo uma heterogeneidade e diversidades dos ritmos e formas de aprendizagem buscando construir uma lógica dialética para estruturação do pensamento.

Quadro 13 – Trabalhos Utilizados na Amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 2013 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora.

Nº	Autores	Título	Ano	Prática Pedagógica e Ensino	Pares Dialéticos (Objetivo-Avaliação / Conteúdo-Método)	Currículo
32	Lilian Brandão Bandeira; Fabricio Galdino Magalhães; Hellen Raquel Oliveira de Sousa; Jessica Cristina dos Santos.	A proposta de trabalhar a Educação Física na Educação Infantil: uma experiência com o voleibol.	2013	A didática voltada para o ensino do voleibol.	O ensino é pautado na prática do voleibol tendo como base na ACS e na PHC - prática social inicial, problematização instrumentalização, catarse e prática social final.	O currículo está relacionado aos conteúdos da cultura corporal de forma criativa e formativa.

Fonte: Autor da Pesquisa (2024).

É notório salientar que no texto de nº 32, a prática pedagógica está embasada numa organização didática dos conteúdos da cultura corporal a partir de um planejamento coerente com a faixa etária dos alunos e com a realidade social em que vivem. Dessa forma, o planejamento deve ser contemplado nas ações do cotidiano da instituição e ser marcado pela intencionalidade, pela ação. O trato do conhecimento foi a partir do conteúdo do voleibol tendo na Abordagem Crítico-Superadora (teoria crítica da Educação Física Escolar) e na Pedagogia Histórico-Crítica a prática social como ponto de partida e de chegada, partindo da prática cotidiana e instrumentalizando os(as) estudantes, perspectivando a catarse (incorporação dos elementos constitutivos do voleibol). O currículo foi discutido através da realidade da Educação Infantil, partindo dos desafios e das possibilidades pedagógicas da inserção da disciplina Educação Física como componente curricular nessa etapa da escolarização da criança objetivando proporcionar o acesso dos conteúdos da cultura corporal de forma criativa e formativa.

A concepção de ser humano parte da realidade histórica, cultural e social dos sujeitos a fim de promover a formação integral como ser autônomo, democrático e participante promovendo a construção de saberes para ambas as partes. A concepção de sociedade e/ou visão de mundo está ligada a um espaço fundamental para a construção de novos conhecimentos, permitindo a interação da criança com outras pessoas e com o mundo dos fatos e dos objetos socioculturais, sendo essas situações de aprendizagem diferenciadas qualitativamente daquelas que perpassam a vida fora da escola. A teoria do conhecimento faz aproximação ao materialismo histórico-dialético alicerçada, sobretudo, na Pedagogia Histórico-Crítica da Educação e na Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física.

Quadro 14 – Trabalhos Utilizados na Amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 2015 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora

Nº	Autores	Título	Ano	Prática Pedagógica e Ensino	Pares Dialéticos (Objetivo-Avaliação / Conteúdo-Método)	Currículo
33	Humberto Inacio; Dayse Camara Cauper; Gleyson Gomes; Luzia Paula Silva;	Práticas corporais de aventura [na natureza] na educação física escolar: uma experiência em escolas da	2015.	A proposta pedagógica possibilitou ao aluno produzir pensamentos e conhecimento fora do	O conteúdo de práticas corporais de aventura está fundamentado na ACS.	Currículo pautado nas práticas corporais de aventura.

	Caroline Castro; Lídia Ferreira Machado.	rede municipal de Goiânia.		senso comum.		
34	Hemanuelle Di Lara Siqueira Jacob; Aneleyce Teodoro Rodrigues; José Luiz Cirqueira Falcão.	As relações étnico-raciais e de gênero no currículo da escola.	2015.	A função da prática pedagógica é fazer os alunos refletirem sobre o mundo do trabalho.	Os pares dialéticos estão embasados nos desafios a serem enfrentados em relação às questões étnico-raciais e de gênero no currículo da escola quanto na ACS.	Currículo voltado para os conteúdos ligados à questão étnico-racial e de gênero.

Fonte: Autor da Pesquisa (2024).

Segundo alegação do texto de nº 33, a proposta pedagógica é findada por meio das práticas corporais de aventura, podendo auxiliar de maneira eficaz na tarefa de educar os alunos coerentemente para com os assuntos ligados à educação ambiental e à aprendizagem de algumas modalidades ligadas às atividades de aventura. O conteúdo de práticas corporais de aventura está fundamentado na ACS e na práxis social. Enquanto que o currículo está relacionado às práticas corporais de aventura, tendo na Educação Física uma contribuição quantitativa e qualitativamente com o ensino da mesma. O ensino dessas práticas na escola contribui com a aprendizagem de novos conhecimentos, experiências e vivências.

A concepção de homem é tida nas práticas corporais de aventura, ou melhor, com a relação homem/natureza, através do viés corpo/natureza onde aspectos culturais, sociais e ambientais poderão ser discutidos, mas sem perder o foco sobre o movimento humano nas práticas corporais. A concepção de sociedade é ligada à totalidade, na qual o sujeito está para além das práticas corporais de aventura, buscando superar o atual modo de produção dos bens necessários a existência humana. As teorias pedagógicas, aqui constatadas, partem de aproximações a PHC quanto a ACS. Na teoria do conhecimento, os autores buscaram se apropriar do materialismo histórico-dialético, pois acreditam que a relação teoria-prática representa uma unidade constitutiva da totalidade histórico-social. Para tal, os pesquisadores utilizaram os seguintes princípios: não existência da neutralidade na pesquisa e sim a intencionalidade; o fator: pesquisador e objeto interagirem e aprenderem um com o outro simultaneamente e, pôr fim, a intenção do pesquisador e da pesquisa em transformar a realidade/mundo.

O texto de nº 34 tem na prática pedagógica o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre o mundo do trabalho, identificar os papéis sociais de homens e mulheres, além de realizar trabalhos que abordam as memórias femininas através de cantigas e versos. Os pares dialéticos estão embasados nos desafios a serem enfrentados na didática em relação às questões étnico-raciais e de gênero no currículo da escola em relação à proposição e sistematização dos conteúdos a partir da Abordagem Pedagógica da Educação Física Crítico-Superadora. Ressalta-se que estes conteúdos não estão presentes somente em apontamentos, citações de momentos históricos e em datas comemorativas. Tais conhecimentos compõem o currículo da escola com a finalidade de valorizar a história e a cultura africana. Esse processo se dá por meio da valorização das diferentes formas de resistência de pessoas de origem negra, escravizadas, das leituras de leis abolicionistas, de análises críticas do processo de colonização da África, do estudo histórico dos africanos e seus descendentes na história material e imaterial do Brasil.

A concepção de ser humano é pautada no desenvolvimento integral do aluno e sua inserção social como sujeito participante. A visão de mundo está embasada nos conteúdos e objetivos que incentivam a reflexão crítica dos papéis sociais de homens e mulheres e apresentam possibilidades de transformação da sociedade a partir dos meios de produção. A teoria pedagógica é fundamentada a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e, relacionada à Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física. A teoria do conhecimento é baseada numa perspectiva dialética que busca explicar a realidade a partir do princípio da simultaneidade, que explica a relação que mantém entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente, mas sim, numa conjuntura de totalidade.

Quadro 15 – Trabalhos Utilizados na Amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 2017 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora

Nº	Autores	Título	Ano	Prática Pedagógica e Ensino	Pares Dialéticos (Objetivo-Avaliação / Conteúdo-Método)	Currículo
35	Bruna de Paula Cruvinel.	Contribuições da Educação Física para a Educação Infantil: uma proposta coletiva de	2017.	A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente	Os objetivos do trato com o conteúdo compreenderam a apreensão dos elementos cooperativos e	Não traz orientações específicas referentes ao currículo da Educação

		trabalho.		curricular obrigatório da educação básica.	normativos (regras) dos jogos.	Física.
36	Ana Rita Lorenzini; Kadja Michele Ramos Tenório; Rodrigo Falcão Cabral de Oliveira; Mayara Alves Brito da Rocha.	Propostas Curriculares para Educação Física escolar: análises do objeto de Estudo.	2017.	A proposta pedagógica é uma fonte epistemológica de seleção, organização e sistematização dos saberes escolares.	Em busca de uma formação crítico-superadora dos estudantes, tendo acesso ao rico patrimônio cultural humano, no que diz respeito à ginástica, à luta, à dança, ao jogo e ao esporte.	A proposta curricular da Educação Física está pautada na Cultura Corporal.
37	Kadja Michele Tenório; Marcelo Tavares; Marcílio Souza Júnior.	Decisões e Interações Curriculares de Professores de Educação Física.	2017.	Proposta Curricular: Educação Infantil, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos que orientam a prática pedagógica nas aulas de Educação Física Escolar até os dias atuais.	Parte dos elementos da cultura corporal e dos princípios que orientam a seleção dos conteúdos.	Compreende o currículo como um contínuo orgânico.

Fonte: Autor da Pesquisa (2024).

No texto de nº 35, a prática pedagógica conforme a Lei de Diretrizes e Bases de nº 9.394/96 diz que a Educação Física deve estar integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica. No entanto, a autora faz uma crítica à referida lei, pois esta não aponta a necessidade da atuação do professor de área na Educação Infantil, permitindo que os professores regentes das turmas ministrem os conteúdos referentes à Educação Física. Nos pares dialéticos, os objetivos do trato com o conteúdo compreenderam a apreensão dos elementos cooperativos e normativos (regras) dos jogos; o desenvolvimento da construção de narrativas e a capacidade de assumir diferentes papéis em situações

coletivas; além da apreensão dos diferentes papéis assumidos nos jogos tradicionais e simbólicos. No jogo as crianças se comportam de maneira diferente do habitual, demonstrando uma maturidade superior à que elas expressam em outras situações, neste sentido esta atividade mostrou-se como um potencializador do aprendizado e do desenvolvimento na infância, articulando-se enquanto teoria, método e conteúdo da Educação Física na Educação Infantil.

Para a concepção de currículo, a pesquisadora aponta que não há orientações específicas referentes ao currículo da Educação Física, apenas salienta que o professor deve participar dos cursos formativos referentes à Educação Infantil. Ao colocar a brincadeira como um dos eixos curriculares da Educação Infantil, o documento também faz referência ao professor de Educação Física ao propor que garantir a brincadeira nas escolas requer estabelecer parceria com o professor de Educação Física e o Auxiliar de Atividades Educativas ao planejar, bem como os demais profissionais da instituição. O documento não deixa claro, no entanto, qual é o papel da Educação Física, apenas indica que a sua integração deve se dar a partir da brincadeira e do seu aspecto lúdico.

Na concepção de ser humano, o homem é caracterizado como um ser que não se move, ele “age”, sendo que a ação humana envolve todo um complexo de atividades que não podem ser reduzidas a uma simples repetição de movimentos. Se o ser humano é aquele que essencialmente “age” no mundo transformando-o, amplia-se a concepção de criança. Logo, quando brinca, ela não somente se movimenta, mas exerce uma atividade que é própria da sua condição como ser humano e histórico. Assim, é necessário que a Educação Física contribua para a ampliação da leitura de mundo das crianças, tomando a brincadeira infantil como eixo norteador da proposta na perspectiva histórico-cultural. A visão de mundo é referenciada na escola capitalista, onde o trabalho coletivo tem assumido um caráter funcionalista, de soma de trabalhos individuais, servindo como meio de reprodução das relações de poder. No entanto, sendo a realidade contraditória, o trabalho coletivo pode possibilitar uma unidade de interesses e favorecer formas de resistência à dominação, potencializando a construção de propostas educativas que rompam com um ensino fragmentado. As teorias pedagógicas se aproximam da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física e da Pedagogia Histórico-Crítica da Educação. Para encerrar esta análise, essa pesquisa está dentro de uma concepção crítico-dialética de ciência, onde buscou-se compreender a realidade investigada a partir da totalidade e da contradição, considerando as categorias da história e da práxis, referenciando-se metodologicamente na pesquisa-ação e nos princípios do trabalho coletivo.

Conforme o texto de nº 36, a proposta pedagógica é uma fonte epistemológica de seleção, organização e sistematização dos saberes escolares. Ela deve oferecer fundamentos para a prática pedagógica indicando não só o “o que” deve ser ensinado, mas informar o “porquê” da seleção de determinados conteúdos, para formar “que tipo de homem?” que irá atuar em “que sociedade?”. Com relação aos pares dialéticos, há uma fundamentação teórica embasada na PHC e ACS em prol de uma formação crítica, intencional e propositiva dos estudantes, tendo acesso ao rico patrimônio cultural humano, no que diz respeito à ginástica, à luta, à dança, ao jogo e ao esporte. O currículo está direcionado a elevar o padrão cultural dos estudantes no que diz respeito a esse componente curricular e sua prática em diferentes âmbitos da vida escolar e extraescolar.

Quanto à concepção de homem, somente uma proposta explicitou que é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura. Frente às concepções de sociedade, educação e escola, as quatro propostas não apresentam seus entendimentos sobre tais categorias, porém reportam-se a finalidade de transformação social e anseios dos trabalhadores. As teorias pedagógicas estão relacionadas à Abordagem Crítico-Superadora e a Pedagogia Histórico-Crítica. A teoria do conhecimento presente neste estudo predomina a tendência da cultura corporal na qual a produção e a apropriação do conhecimento buscam aproximações com a dialética marxista que trabalha com as contradições da realidade, reconhecendo nexos lógicos e históricos em seus conteúdos e métodos, relacionando-os ao modo de produção em que foram gerados e que os condicionam.

Para esclarecer o texto de nº 37, vemos que a prática pedagógica é organizada por sessões, sessões estas que envolvem uma proposta curricular: Educação Infantil, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos que orienta a prática pedagógica nas aulas de Educação Física Escolar até os dias atuais. Assim sendo, os pares dialéticos são pautados dentro de uma Educação Física que elege como objeto de estudo a cultura corporal e organiza os saberes a partir de cinco temas: jogo, luta, dança, esporte e ginástica. Quanto aos princípios orientam a seleção dos conteúdos, a proposta alerta que sejam expressões corporais oriundas das relações sociais e, historicamente, produzidas pelo homem com relevância social para o aluno da rede, adequados às possibilidades da escola. Os autores compreendem o currículo como um contínuo orgânico, que parte de uma prescrição, mas que não se encerra nela. Objetivamos analisar interações e decisões de professores diante de uma proposta curricular para Educação Física Escolar, subsidiada por uma perspectiva crítico-superadora.

As teorias pedagógicas estão interligadas a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica da Educação. A concepção de ser humano e a visão de mundo estão voltadas para a formação do aluno, sendo a construção de um cidadão crítico, autônomo, reflexivo, capaz de perceber-se como unidade e totalidade na sociedade em que está inserido (sociedade que supere o modo de produção capitalista). Na teoria do conhecimento, faz-se aproximação ao materialismo histórico-dialético por englobar uma crítica reflexiva e, posteriormente, apontar fragilidades e contribuições da proposta para a formação das identidades críticas dos alunos.

Quadro 16 – Trabalhos Utilizados na Amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 2019 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora

Nº	Autores	Título	Ano	Prática Pedagógica e Ensino	Pares Dialéticos (Objetivo-Avaliação / Conteúdo-Método)	Currículo
38	Ana Luiza Borges de Macedo; Vilson Aparecido da Mata.	Abordagem Crítico-Superadora e Pedagogia Histórico-Crítica: relações didáticas.	2019.	Estudar as relações didáticas existentes entre a Pedagogia Histórico Crítica e a abordagem Crítico-Superadora em Educação Física.	A didática está pautada na práxis social e os conteúdos embasados na cultura corporal.	O currículo é baseado na prática social mediada pelas relações sociais.
39	Carolina Picchetti Nascimento ; Luciana Pedrosa Marcassa.	Ensino de Educação Física e o conceito de Cultura Corporal: (hipo)teses para o debate.	2019.	A prática pedagógica tem como intuito a superação dos paradigmas esportivista e da aptidão física.	A proposta de ensino é vinculada a ACS com base na cultura corporal e na práxis social enquanto método de ensino-aprendizagem.	A proposta do currículo é pautada em superar as correntes biologicista e esportivista.

Fonte: Autor da Pesquisa (2024).

Para explicar o texto de nº 38, os autores apontam que ACS e a PHC enquanto teorias pedagógicas constituem uma contribuição essencial em sua postura contrária às práticas

corporais tradicionais presentes na Educação Física escolar e que reproduzem uma ideologia, na qual o praticante de esportes, de lutas, de ginástica, de dança ou jogos é um praticante cego intelectualmente, cuja atividade consiste em uma repetição impensada e vazia. O intuito nos pares dialéticos é apresentar à área da Educação Física escolar uma abordagem crítica, com base no Materialismo Histórico e Dialético e com importantes pontos de encontro com a Pedagogia Histórico Crítica. Conforme o Coletivo de Autores (2012), os temas da cultura corporal, tratados dentro da escola, implicam expressar um sentido/significado que se relaciona dialeticamente com a intencionalidade/objetivo do homem e as intenções/objetivos da sociedade. Portanto, segundo eles, ao tratar desse sentido/significado é necessário compreender as relações de interdependência dentro dos temas que compõem a Educação Física e os problemas sócio-políticos. A Educação Física escolar não é algo separado da totalidade social, mas, sim, uma parte dessa totalidade, como toda a organização escolar. A concepção de currículo é composta numa perspectiva mais eficiente de conseguir predispor os estudantes a aprendizagem; é buscando conhecer a prática social imediata dos alunos a respeito do conteúdo curricular proposto e a prática social mediata que é aquela prática oriunda das relações sociais.

A concepção de ser humano parte de um sujeito histórico, crítico e reflexivo, que modifica e transforma sua realidade concreta a partir de uma dada intencionalidade dialética. A concepção de sociedade parte da necessidade de os alunos serem instigados a apropriar-se do conhecimento a partir de um ambiente favorável à transmissão e assimilação, e não mera reprodução sem reflexão. O Coletivo de Autores (2012) esclarece que a realidade deve ser o ponto de partida. As práticas corporais fazem parte da cultura humana, por isso, se constituem como cultura corporal, portanto, devem ser objeto de reflexão, uma vez que são construções sociais. Não importa o conteúdo abordado, mas que sejam apreendidos a partir de sua realidade social, elevados à reflexão e repensados como parte de algo maior e mais significativo. A teoria do conhecimento é ressaltada na contradição e na interdisciplinaridade como princípios essenciais a uma formação crítica e questionadora. Através da lógica dialética, o aluno consegue fazer uma nova leitura sobre a realidade, nela o objeto de estudo de cada disciplina é questionado e destaca-se a função social do conteúdo. Além disso, na concepção Crítico-Superadora, entende-se que cada conteúdo contempla uma dimensão da realidade e não a totalidade. A visão da totalidade é construída através de sínteses, onde o aluno consegue relacionar a contribuição das ciências para explicar a realidade. Essas sínteses remetem ao método da Pedagogia Histórico-Crítica, quando apresenta a catarse como

momento em que os conteúdos já foram apropriados pelos alunos passando a ter novo sentido para eles e gerando uma prática social mais questionadora da realidade.

O texto de nº 39 tem como propósito estudar na prática pedagógica o ensino de uma Educação Física crítica e reflexiva, que busque a superação dos paradigmas esportivista e da aptidão física. A proposta de ensino é vinculada a Abordagem Crítico-Superadora com base na cultura corporal (Jogo, Dança, Lutas, Ginástica e Esporte) e na práxis social (prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social) enquanto método de ensino-aprendizagem. O currículo é pautado em superar as correntes biologicista e esportivista, tendo na cultura corporal o objeto central de prática curricular. A concepção de ser humano é dada na elaboração do sujeito social, ou seja, de um sujeito que historicamente percebe, memoriza, sente, imagina e planeja suas atividades em prol de atender suas necessidades enquanto indivíduo histórico-cultural. Na visão de mundo, esse homem é tratado na esfera social, compreendendo e assimilando seu lugar na sociedade, e vendo na cultura corporal sua essência como ser que transforma a história enquanto cultura no espaço escolar. A teoria pedagógica é pautada na Pedagogia Histórico-Crítica. A teoria do conhecimento parte de uma associação à teoria dialética, pois discute as problemáticas pedagógicas a partir das contradições, limites e possibilidades da disciplina de Educação Física como prática pedagógica da escola em prol de um cenário superador.

Quadro 17 – Trabalhos Utilizados na Amostragem do GTT Escola do CONBRACE de 2021 que tratam sobre a Abordagem Crítico-Superadora

Nº	Autores	Título	Ano	Prática Pedagógica e Ensino	Pares Dialéticos (Objetivo-Avaliação / Conteúdo-Método)	Currículo
40	Melina Silva Alves; Matheus Brasileiro Diniz.	Crítica ao planejamento participativo no ensino médio: em defesa do ensino do conhecimento científico na escola pública.	2021.	O trabalho educativo precisa estar alinhado com uma reflexão pedagógica que leve em conta os interesses das classes populares.	Na ACS, o confronto da contraposição dos saberes; o da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; o da espiralidade da incorporação das referências do	O currículo - relevância social do conteúdo; a contemporaneidade do conteúdo e a adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno, objetividade e enfoque

					pensamento; o da provisoriedade e historicidade do conhecimento.	científico do conhecimento .
41	Natalia Justino Batista; Marina Ferreira de Souza Antunes; Rita de Cássia Fernandes Miranda; Sara da Silva Caixeta; Gislene Alves do Amaral.	Ginástica: uma proposta de microcurricularidade.	2021.	A prática pedagógica é comprometida com a transformação contínua e progressiva da realidade.	A organização didática é fundada na microcurricularidade.	O currículo remete-se aos elementos culturais a serem apropriados (o conteúdo) e a didática constitui a trajetória pedagógica necessária a tal apropriação (o método).
42	Josiane Cristina Clímaco; Celi Nelza Zülke Taffarel; Cláudio de Lira Santos Júnior.	Escure(ser) a educação física: em defesa da reparação histórica e contribuições pedagógicas antirracistas na formação de professores/as no estado da Bahia.	2021.	No Brasil a Educação Física inicialmente não foi considerada uma área de conhecimento científica e pedagógica, usada para formatar o sujeito em ter corpos fortes, exercer o controle da sociedade com a perpetuação de valores da moral e do civismo para servir ao projeto de sociedade capitalista.	O domínio de macro-conceitos, o trato com o conhecimento (teoria do conhecimento - teoria pedagógica - teoria da aprendizagem) e respeito à territorialidade .	Um currículo contra a hegemônica mundialização do capital.
43	Jaqueline	Trato com o	2021.	A	O trato com o	Considera as

	Ferreira de Lima; Ailton Cotrim Prates.	futebol a partir da abordagem crítico-superadora: limites e possibilidades no ensino remoto.		organização do trabalho didático segue as linhas básicas da organização do trabalho social.	conhecimento do futebol na ACS e no método da práxis, organização escolar e normatização.	contradições da dinâmica curricular (trato com o conhecimento, organização escolar e normatização) é possível que a Educação Física, com suporte presencial, contribua com a formação humana dos estudantes.
44	Carolina Picchetti Nascimento	30 anos da perspectiva crítico-superadora: problemáticas atuais.	2021.	A proposta pedagógica é diagnóstica, judicativa e teleológica.	Os pares dialéticos são fundamentados na cultura corporal, nos ciclos de escolarização, nos princípios curriculares da prática pedagógica.	O currículo é destinado à formação das camadas populares.
45	Ailton Cotrim Prates; Thais Coutinho; Jaildo Caldas Vilas Bôas Junior.	Educação física escolar e formação de conceitos na idade pré-escolar: contribuições da abordagem crítico-superadora e da pedagogia histórico-crítica.	2021.	A organização do trabalho pedagógico a partir de ciclos de escolarização, considerando a lógica da periodização do desenvolvimento e a teoria da atividade.	As contribuições para o trato com os conhecimentos da cultura corporal, recuperando o papel fundamental da educação física na educação infantil.	O currículo tem uma proposta ampliada pautada na formação continuada.
46	Ivson Conceição Silva; Petra Schneider Lima dos	Simultaneidade dos conteúdos na educação física: trato pedagógico	2021.	Uma experiência pedagógica sobre a simultaneidade dos	Os princípios para o trato com o conhecimento: seleção, sistematização	O currículo faz a crítica ao sistema de seriação e propõe a organização e

	Santos; Ozanar Dos Santos Monteiro; Ailton Cotrim Prates.	do atletismo e complexo saúde na abordagem crítico-superadora.		conteúdos atletismo e o complexo saúde com estudantes do 7º ano do fundamental II.	e organização do conteúdo considerando a tríade conteúdo-forma-destinatário, assim como presente nas fases de desenvolvimento dos estudantes à luz da psicologia histórico-cultural.	sistematizaçã o a partir dos ciclos de escolarização, onde os conteúdos de ensino são tratados para ampliar a compreensão da realidade, a partir da cultura corporal, de uma forma espiralada.
--	---	--	--	--	--	--

Fonte: Autor da Pesquisa (2024).

No texto de nº 40, os autores tratam que na Educação Física numa abordagem crítico-superadora. O domínio das leis que regem o trabalho educativo precisa estar alinhado com uma reflexão pedagógica que leve em conta os interesses das classes populares e que tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória (Coletivo de Autores, 2012). Para isso, é necessário selecionar os conteúdos e tratá-los metodologicamente segundo uma lógica que possa de fato promover transformações, na prática social e em última instância na concepção de mundo dos estudantes. Com base nos elementos conteúdo/método e objetivo/avaliação, cujo princípio seja na ACS parte da cultura corporal enquanto objeto de estudo da Educação Física e, por consequência, confronto e da contraposição dos saberes; o da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; o da espiralidade da incorporação das referências do pensamento; o da provisoriedade e historicidade do conhecimento. A concepção de currículo é diagnosticada na relevância social do conteúdo; a contemporaneidade do conteúdo e a adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno (Coletivo de Autores, 2012), e no que Gama (2015) acrescentou o princípio da objetividade e enfoque científico do conhecimento.

Na concepção de homem, o sujeito é conhecido num caráter exclusivamente humano, isto é, historicamente nós desenvolvemos a capacidade de antecipar o produto das nossas ações para atender eventuais necessidades. Na escola essas necessidades estão dispostas dentro do trabalho educativo, cujo intento é fornecer para as novas gerações as melhores condições para que os indivíduos possam se apropriar de tudo aquilo que já fora produzido

pela humanidade e que foram objetivados em conteúdos escolares. A concepção de sociedade é relacionada aos preceitos existentes dentro do planejamento participativo que idealizam uma falsa autonomia – uma “realidade concreta do seu cotidiano” e a valorização da cultura que o aluno já possui, já que este irá opinar sobre aquilo que quer aprender – tornam-se enviesados e demonstram o cotidiano alienado e fetichizado dos indivíduos (Duarte, 2011). As teorias pedagógicas se aproximam da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física e da Pedagogia Histórico-Crítica da Educação. A teoria do conhecimento é de natureza materialista histórico-dialética, pois destacam técnicas para deduzir de maneira lógica e justificada os efeitos das mensagens emitidas dentro de um contexto do planejamento participativo no ensino médio.

De acordo com texto de nº 41, as autoras apontam que a prática pedagógica precisa estar conectada à produção do currículo, contemplando decisões acerca do que ensinar (temas e conteúdos) no percurso da escolarização, bem como sobre as melhores formas para sua transmissão/assimilação (a didática). Nos pares dialéticos, a microcurricularidade da Ginástica está apresentada num quadro com os seguintes elementos: conteúdos de ensino, objetivos de ensino (geral e específicos) e indicações teórico-metodológicas e/ou didático-pedagógicas. Importante frisar o entendimento que temos construído acerca dos “conteúdos de ensino” como sendo os conhecimentos a serem ensinados na forma de saberes escolares. Tais conhecimentos devem ser sistematizados pelos/as professores/as com base no estudo da produção científica e dos fundamentos filosóficos, políticos e pedagógicos. A concepção de currículo traz ideia de curricularidade e de microcurricularidade, em diálogo com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2008). O currículo engloba um processo dinâmico e mutável de produção de saberes escolares, os quais resultam da “conversão do saber científico”, no intuito de promover uma prática pedagógica comprometida com a transformação contínua e progressiva da realidade.

A concepção de ser humano é pautada nos estudantes, onde estes precisam ampliar e aprofundar tais sentidos e significados, trazendo referências do conhecimento científico acerca da prática corporal, incorporando uma visão de sua processualidade histórica que resulta em múltiplas manifestações desse fenômeno. Portanto, trata-se de tarefa a ser desenvolvida em mais de um ano da escolarização, motivo pelo qual estamos construindo a microcurricularidade da ginástica para todo o ensino fundamental. Porém, aqui apresentamos a produção para os anos iniciais. Na visão de sociedade, a ênfase do sujeito é superar uma visão restrita e superficial, ressaltando a complexidade e polissemia do fenômeno, não só as ginásticas, mas o ensino de todos os temas deve estar conectado com as condições

cognoscitivas dos estudantes, visando atender às necessidades de aprender interpretar, compreender, explicar e intervir de maneira crítica na realidade em que vivem. As teorias pedagógicas estão relacionadas à Abordagem Crítico-Superadora e a Pedagogia Histórico-Crítica. A teoria do conhecimento é frisada na dialética, pois o estudo parte da realidade social e do conhecimento das particularidades do contexto a que se destina o planejamento. Torna-se central, portanto, ter uma compreensão crítica sobre escola, Educação Física e a concepção que sustenta o trabalho pedagógico, mas uma compreensão que se desenvolve na dialética ação-reflexão-ação.

Na exposição do texto de nº 42, a história da Educação Física está fundada nos pilares da eugenia, do higienismo, do positivismo e do militarismo, onde o desafio é criar possibilidades que revertam este ordenamento que contribui para uma prática pedagógica alienada, currículo fadado ao fracasso, desigualdade social e uma formação precarizada. Os pares dialéticos estão relacionados ao trato da história e Cultura Africana e Afro-Brasileira, tendo na ACS o domínio de macro-conceitos, o trato com o conhecimento (teoria do conhecimento – teoria pedagógica – teoria da aprendizagem) e respeito à territorialidade. A concepção de currículo é vista numa proposta contra hegemônica a mundialização do capital, que respeite a cultura produzida historicamente por toda humanidade, que o conhecimento do senso comum possa ser elevado ao conhecimento científico, em que a Educação Física não seja evidenciada como o “fazer a fazer”.

Na concepção de ser humano, os estudiosos fazem críticas contundentes ao homem que é imposto pela sociedade capitalista, e para atender as demandas do capital, na qual é necessário que o sujeito tenha corpos fortes, exerça o controle da sociedade com a perpetuação de valores da moral e do civismo alienado. Mas, o ser humano deve ser compreendido como ser histórico, que modifica a natureza para atender as suas necessidades concretas ao longo do processo histórico como as necessidades imediatas. A visão de mundo está em concomitância com uma sociedade racista, que preconiza as concepções da moral e do civismo. Para combater o racismo estrutural na sociedade brasileira é necessário políticas públicas que lutem juntamente com os movimentos sociais, com suas especificidades em romper a hegemonia das hierarquias da eugenia, do higienismo, do positivismo e do militarismo engendrados no seio da sociedade. As teorias pedagógicas se aproximam da Pedagogia Histórico-Crítica da Educação e da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física. A teoria do conhecimento é elencada ao conhecimento humanizado e universalizado, que tem na centralidade a subjetividade e objetividade enquanto pares dialéticos, que

compreende os diversos conhecimentos produzidos pela humanidade sem hierarquizá-los, que não promove o negacionismo.

Podemos salientar que no texto de nº 43, a prática pedagógica foi definida por meio de encontros on-line em aplicativos de trocas de mensagens, para atividades síncronas (colaborativa e ao mesmo tempo com um grupo de alunos e geralmente professor) ou atividades assíncronas (a qualquer momento, em grupo ou não, mas com o retorno do tutor), ambas uma vez na semana. A atividade do professor integra planejamento e correção das atividades, reuniões pedagógicas, atendimento a pais e alunos, escolha, com apoio da equipe pedagógica, entre as “abundantes ferramentas”. Em relação aos pares dialéticos, o trato com o conhecimento do futebol na Abordagem Crítico-Superadora partindo do método da práxis (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final), organização escolar e normatização do ensino. A concepção de currículo está arrolada as contradições da dinâmica curricular (trato com o conhecimento, organização escolar e normatização) é possível que a Educação Física, com suporte presencial, contribua com a formação humana dos estudantes.

Os autores elencam por meio de um esforço um empenho didático e metodológico de reconectar os conteúdos com suas condições histórico-sociais de produção. Quando abordados apartados dessas condições, o ensino dos fundamentos técnicos, das táticas e sistemas de jogo e regras, colabora com concepções burguesas de educação que visam à formação de um sujeito individualista, extremamente competitivo. Mas, a proposta aqui dos autores é tratar o ser humano numa perspectiva omnilateral. Na concepção de sociedade, os pesquisadores problematizam o processo de mercadorização da sociedade que gera desigualdades salariais entre jogadores, se apresentando também por gênero. Contudo, abordou-se o futebol de rua como possibilidade superadora, embora esteja restrito aos meninos, considerando a flexibilidade das regras de acordo com a vontade dos participantes, a participação independentemente de condição atlética ou física.

Nas teorias pedagógicas, o texto faz menção a Pedagogia Histórico-Crítica quanto à Abordagem Crítico-Superadora. A teoria do conhecimento se aproxima do materialismo histórico-dialético ao ponto de dizer que este trabalho sistematiza uma experiência de uma unidade que tratou o futebol no 9º ano no modo remoto de uma escola da Região Metropolitana de Salvador-BA, a partir da abordagem crítico-superadora, enfatizando a historicidade e simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade. O texto situa o futebol a partir das condições produzidas histórico-socialmente para apontar limites, possibilidades superadoras na escola, onde o professor deve atentar-se à dinâmica do trabalho

para não legitimar a exclusão. Ainda que nas condições remotas, é preciso continuar perseguindo os objetivos de formação humana.

Na fundamentação do texto de nº 44, a prática pedagógica é diagnóstica (parte de uma leitura/interpretação da realidade, de uma determinada forma de estar no mundo); judicativa (estabelece juízo de valor) e teleológica (é ensopada de intenções, metas, fins a alcançar). Os pares dialéticos são fundamentados na cultura corporal (Jogo, Esporte, Luta, Ginástica e Dança); nos ciclos de escolarização (1º ciclo – organização da identidade dos dados da realidade, 2º ciclo – iniciação à sistematização do conhecimento, 3º – ampliação da sistematização do conhecimento, 4º ciclo – aprofundamento da sistematização do conhecimento); nos princípios curriculares (relevância social do conteúdo, contemporaneidade do conteúdo, adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno e simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade) da prática pedagógica. A concepção curricular expressa um projeto formativo comprometido com os interesses das camadas populares.

A concepção de homem é firmada na apropriação da cultura corporal, dispondo de intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético entre outros, podendo ser denominados por significações objetivas (Coletivo de Autores, 2012). A concepção de sociedade está enraizada na historicidade das atividades da cultura corporal que implica em explicar os vínculos e transições entre os significados específicos de cada uma dessas atividades e os significados gerais, próprios da atividade humana em uma sociedade de classes e profundamente desigual. A teoria pedagógica da educação que fundamenta este trabalho estar embasado na Pedagogia Histórico-Crítica. A teoria do conhecimento é entrelaçada na teoria crítico-dialética, pela qual a perspectiva Crítico-Superadora segue instrumentalizando, aqueles que nela se fundamentam, a descobrir caminhos para responder as perguntas “o que ensinamos”, “como ensinamos” e “por que ensinamos” em Educação Física, dando concretude à afirmação de que a obra do Coletivo de Autores é um clássico.

No texto de nº 45, os autores apresentam a abordagem crítico-superadora com uma das teorias metodológicas de ensino da Educação Física que mais avança, por propor a organização do trabalho pedagógico a partir de ciclos de escolarização, considerando a lógica da periodização do desenvolvimento, a teoria da atividade, considerando as determinações do modo de produção capitalista que incide sobre os indivíduos singulares em cada etapa do processo de escolarização. A estruturação da aula (pares dialéticos) é entendida com base na cultura corporal, tendo os cinco grandes conteúdos clássicos: jogo, dança, esporte, luta e ginástica. Outros elementos que são destacados são: organização do ensino em ciclos de

escolarização e os princípios curriculares fundado numa Educação Física ampliada, organizada, propositiva e sistematizada. Na concepção de currículo, o mesmo apresenta uma proposta ampliada e pautada na formação continuada do estudante enquanto ser histórico que se constrói dentro das relações sociais por meio da complexidade contraditória e reflexiva.

A concepção de homem é enfatizada no desenvolvimento humano como um processo de inter-relação entre o desenvolvimento biológico e as aquisições histórico-sociais da cultura historicamente produzida pelo conjunto dos seres humanos. Em outras palavras, o processo de desenvolvimento do ser humano não acontece por vias meramente biológicas, mas pela relação contraditória entre a apropriação da cultura e o desenvolvimento das estruturas biofísicas do ser. Nesse processo, a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade é um elemento indispensável para garantir às futuras gerações as máximas possibilidades de desenvolvimento. A concepção de sociedade é tida em um ser histórico, que transforma a natureza em meio às contradições existentes no seio da usurpação e deploração do modo necessário aos bens necessários ao desenvolvimento da humanidade, o capital. A teoria pedagógica da Educação é pautada na Pedagogia Histórico-Crítica, já a teoria pedagógica da Educação Física está interligada a Abordagem Crítico-Superadora. E, por fim, a transmissão do conhecimento é um elemento central para o processo educativo. Nesse sentido, a educação como elemento singular, indispensável para garantir a apropriação dos conhecimentos de geração em geração, foi se complexificando, passando da transmissão da cultura para um elemento de desenvolvimento do próprio ser humano, numa relação dialética entre apropriação e objetivação.

O texto de nº 46 é fruto de uma experiência pedagógica desenvolvida no chão de uma escola pública de ensino fundamental II (7º ano) na cidade de Governador Mangabeira - Bahia, a partir da ACS, pela qual o texto apresenta uma experiência pedagógica do trato com a simultaneidade dos conteúdos entre o atletismo e complexo saúde. Os pares dialéticos estão fundamentados nos princípios para trato com o conhecimento: seleção, sistematização e organização do conteúdo considerando a tríade conteúdo-forma-destinatário, assim como presente nas fases de desenvolvimento dos estudantes à luz da psicologia histórico-cultural (Martins, 2013). Na concepção curricular, partimos da crítica ao sistema de seriação e propomos a organização e sistematização a partir dos ciclos de escolarização, onde os conteúdos de ensino são tratados para ampliar a compreensão da realidade, a partir da cultura corporal, de uma forma espiralada.

Na concepção de ser humano, o homem é compreendido como um ser consciente, em que o estudante ao longo do seu processo de desenvolvimento vai adquirindo consciência de

sua atividade mental, das suas possibilidades de organizar seu pensamento sobre os fenômenos ou objetos da realidade, confrontando os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Nesse ciclo ocorrem saltos qualitativos nos estudantes, o que antes era abstrato/sincrético começa a ganhar forma de síntese. Lembrando que o processo é constante e que os ciclos não se separam; assim que completa um ciclo, outro novo surgirá congregando elementos do anterior. A concepção de sociedade é apontada na possibilidade de superar a fragmentação do conhecimento e garantir aos estudantes da escola pública, considerando sua fase de desenvolvimento, o conhecimento sistemático mais avançado produzido pela humanidade para que possam ampliar suas capacidades de refletir e incidir nas contradições da realidade concreta, bem como ter autonomia na realização de suas atividades diárias. A teoria pedagógica da Educação é associada à PHC, enquanto a teoria pedagógica da Educação Física está ligada à ACS. Neste trabalho, o método de análise está fundamentado na concepção materialista e dialética da histórica, pois o conhecimento do real ocorre pela captação de suas leis de desenvolvimento pela consciência, possibilitando compreender os nexos e relações entre geral, particular e o singular.

A base teórica utilizada nesta elaboração possui elementos constitutivos que a caracteriza como crítica e a diferencia entre as demais teorias pedagógicas e abordagens da Educação Física. No entanto, no que se diz do seu entendimento acerca da educação e seu papel social, consideramos um equívoco aproximar a Abordagem Crítico-Superadora e Pedagogia Histórico-Crítica ao entendimento das teorias positivistas e fenomenológicas da Educação Física quanto as teorias não-críticas da Educação. Fato constatado nesta elaboração ao fazer menção a transformação social através da Educação Física e Prática Pedagógica/Ensino. Parece-nos claro que tal façanha só será alcançada em outro patamar social, nas quais as relações sociais não sejam subsumidas pelas relações comerciais e financeiras.

No entanto, a constatação deste fato não retira o avanço alcançado no pensamento teórico desta elaboração, pois a mesma contribui para elevar as teorias da Abordagem Crítico-Superadora, da Pedagogia Histórico-Crítica e do Materialismo Histórico-Dialético pela via das suas premissas curriculares, pedagógicas e da produção do conhecimento no cumprimento de sua função social que é pertinente a Educação Física no espaço escolar. Assim, enfatizamos também, a necessidade de se fortalecer a base teórica dos professores de Educação Física para que estes se apropriem, na sua essência, da totalidade histórica e social que estruturam a Abordagem Crítico-Superadora, da Pedagogia Histórico-Crítica e do Materialismo Histórico-Dialético. Principalmente pela efetivação das noções de projeto

histórico revolucionário/socialista e da formação humana omnilateral que são partes integradas destas teorias e, por conseguinte, se configuram como possibilidades para o enfrentamento das problemáticas que permeiam o ensino da Educação Física e da Prática Pedagógica/Ensino no chão da escola.

5 CONCLUSÕES

No desenvolvimento desta dissertação partimos da necessidade de estudar a Produção do Conhecimento na Educação Física dentro dos Anais do GTT Escola do CONBRACE (1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021), buscando interpretar a função social da Educação Física e da Escola, na qual estabelecemos uma relação de historicidade entre as categorias empíricas aqui presentes no sentido de compreender as determinações econômicas, educacionais, políticas e sociais que influenciaram as necessidades históricas de educar os seres humanos. Assim, percorremos este caminho para aprofundar a Produção do Conhecimento na Educação Física partindo das suas gêneses, influências e determinações sócio-históricas.

Esta tarefa foi relevante para que pudéssemos analisar as reais necessidades e demandas históricas que culminaram com a formulação de propostas pedagógicas para o enfrentamento das problemáticas na Educação Física. Desse modo, podemos constatar que os elementos articuladores da Abordagem Crítico-Superadora traduzem nos princípios da didática escolar (prática pedagógica e ensino, pares dialéticos, princípios curriculares, teoria pedagógica e abordagem do ensino da Educação Física) e na orientação epistemológica (concepção de ser humano, concepção de sociedade e teoria do conhecimento) dos textos publicados (textos completos e resumos expandidos) que fundamentam esta teoria. Também foi preciso verificar se a Produção do Conhecimento na Educação Física a partir da Abordagem Crítico-Superadora pautava-se numa teoria de base marxista e se tinha vínculo com uma teoria crítica da educação.

A partir da problemática discutida neste trabalho elencamos como hipótese que a produção científica em Educação Física no Brasil apresentou-se em bases teóricas: conservadorista, biologicista, militarista, esportivista, higienista, eugenista e utilitarista, que limitam e rebaixam o ser humano à proposta anatomofisiológica. Mas, na Educação Física crítica denominada de Abordagem Crítico-Superadora, podemos identificar nas análises que há uma leitura crítica da realidade, a começar pelas determinações econômicas, educativas, históricas, políticas e sociais, pelas quais citamos a luta entre as classes, e da necessidade histórica da classe trabalhadora se humanizar a partir do acesso ao que temos de mais desenvolvido, o conhecimento científico e o desenvolvimento da cultura humana. No entanto, esta teoria foi construída em prol de uma transformação da prática educativa no chão da Escola Pública.

Ao longo deste trabalho, apresentamos que a Educação Física foi fundamentada,

idealizada e realizada na lógica higienista com base nas ciências biológicas, tendo como obtenção manter a moral burguesa que integrou de modo orgânico e natural o conjunto de procedimentos disciplinares dos corpos e das mentes, necessário para manutenção e alienação da lógica do capital. A Educação Física desse período não merece elogios, todavia precisa ser compreendida de modo mais abrangente para que não seja reproduzida nos dias atuais, valendo-se, apenas, de uma nova roupagem.

Dentro dos 46 (quarenta e seis) textos analisados, podemos destacar que a Produção do Conhecimento na Educação Física está pautada em mostrar à Educação como prática social. Isso nos levar a constatar que a prática social está explicitamente relacionada com os fatos históricos que nortearam e que ainda influenciam os rumos das práticas educativas e, sobretudo, a própria educação como campo fértil de embates e disputas que buscam a hegemonia de uma ou outra classe social: a classe trabalhadora. A Educação Física como prática social e pedagógica, destaca-se através dos conteúdos da Cultura Corporal (Jogo, Dança, Esporte, Ginástica e Lutas), que nos últimos 30 anos tornou-se um dos principais conceitos utilizados na literatura da Educação Física escolar, enfatizando, assim, que todo indivíduo é um ser histórico e culturalmente constituído.

Nestas análises, podemos identificar que o homem desenvolve suas capacidades cognitivas enquanto ser consciente e histórico por consequência do processo de mediação na relação homem-homem e homem-natureza, sendo por influência do trabalho que ocorre o “processo de hominização” para o “processo de humanização”. A obra Coletivo de Autores (1992; 2012), engloba os processos históricos e culturais, juntamente com os elementos políticos e sociais na formação humana, expondo duas vertentes antagônicas de Educação Física escolar: a primeira, trata sobre o desenvolvimento da aptidão física, e a segunda, está ligada aos pressupostos da reflexão sobre a cultura corporal.

A partir dessas duas vertentes, analisamos que os textos no GTT Escola do CONBRACE entendem à Escola Pública como democrática, gratuita, universal, laica e obrigatória, sendo resultado de um trabalho Coletivo (Coletivo de Autores, 2012). Outro fator importante que foi estudado é o projeto político-pedagógico, a concepção de currículo ampliado, os princípios curriculares no trato com o conhecimento, os ciclos de escolarização e o confronto das perspectivas de uma Educação Física crítica que atenda às necessidades da dinâmica curricular para a elaboração de uma educação pública de qualidade, emancipada e revolucionária. A respeito desse diálogo sobre o projeto político-pedagógico dentro dos trabalhos analisados, detectamos um projeto pedagógico com sentido amplo, que está entrelaçado ao sistema capitalista, dentro de uma luta de classes, opondo-se, assim, classe

burguesa x classe operária, na qual cada uma vai defender seus interesses imediatos e históricos.

Os interesses da classe burguesa estão enraizados na expansão e acumulação dos bens materiais e imateriais, ou melhor, expandir social e territorialmente seus bens conquistados a custa do trabalho explorado e alienado das classes subalternas, gerando o aumento do lucro, consumo e mercantilização sob o domínio do mercado e da propriedade privada. Enquanto que a classe trabalhadora luta pela necessidade de sobrevivência, a luta é tida na vida cotidiana pelo direito à alimentação, saúde, educação, transporte, habitação, enfim, condições dignas de sobrevivência, sendo que seus interesses históricos são expressos pelo movimento de luta política e social para construir uma sociedade consciente dos seus direitos e deveres e, conseqüentemente, construir uma hegemonia popular (Coletivo de Autores, 2012).

É notório salientar que a burguesia se tornou soberana por produzir e reproduzir estratégias ideológicas que opuseram obstáculos contra os preceitos da classe trabalhadora. Destarte, vemos a pedagogia entrar em crise, pois esta não consegue mais responder as problemáticas impostas pelo modo de produção capitalista, ocasionando assim, a necessidade de uma pedagogia crítica. E dentro das análises, conseguimos interpretar que a Abordagem Crítico-Superadora comunga das ideias da Pedagogia Histórico-Crítica ao defender a necessidade de superar as teorias que não fazem crítica ou reproduzem a ideologia pregada pelo atual modo de produção vigente, o capitalismo.

Nas análises, identificamos que tanto a ACS quanto a PHC apresentam que o conteúdo deve ser ensinado a partir do caráter diagnóstico (constatação e leitura dos dados da realidade), judicativo (explicita valores a partir de uma ética voltada para os interesses de uma classe social – classe trabalhadora) e teleológico (cuja finalidade é a transformação da realidade). Neste aspecto, o professor deve ter em mente sua função ideológica, seu caminho a ser percorrido eticamente, de imediato, isso parece estar agredindo o processo educativo, porém, parando-se para pensar, todo projeto político-pedagógico é orientado por uma ideologia, por finalidades políticas e de classe. Com isso, a intencionalidade pedagógica deve expressar um projeto social, valorizando o trabalho educativo, em especial a categoria aula, de forma a reconhecer que devemos valorizar a Prática Pedagógica, problematizando-a, ressignificando-a e potencializando a ação docente para uma volta à Prática Pedagógica.

Ligada à Prática Pedagógica, percebemos que os textos vinculados à perspectiva superadora apresentam uma concepção de currículo ampliada. Os trabalhos examinados retomam que o currículo é a organização do conhecimento escolar, ou seja, é a padronização do conhecimento a ser ensinado no espaço escolar, é a sistematização dos conhecimentos

teórico-científicos e culturais. Para que isso de fato aconteça, como foi discutido nos resultados, é importante que a construção do currículo escolar atenda a realidade social, entendendo de maneira organizada o público escolar, as relações culturais e econômicas de determinada localidade, levando em consideração os aspectos históricos da sociedade e a prática educativa de qualidade. Nos textos analisados, vemos que os princípios curriculares estão pautados na relevância social do conteúdo; contemporaneidade do conteúdo; adequação às possibilidades sociocognitivas dos alunos; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências; provisoriedade do conhecimento (Coletivo de Autores, 2012).

Outro quesito abordado nos textos analisados é a questão dos ciclos de escolarização, onde constatamos que estes elementos da prática pedagógica e ensino, pautam-se nas análises em superar o ensino reducionista, ressaltando a importância do conhecimento científico bem trabalhado na formação do sujeito crítico, emancipado e participante da vida social, interventor dos interesses de classe. Em outras palavras, os ciclos de escolarização na Abordagem Crítico-Superadora visam emancipar a classe trabalhadora e, por conseguinte, fazer com que esta classe social usufrua do que temos de mais avançando socialmente falando: o conhecimento científico e cultural.

Os ciclos de aprendizagem conforme os textos pesquisados são definidos em quatro ciclos, sendo eles: primeiro ciclo – da educação infantil ao 4º ano – é o ciclo da organização da identidade dos dados da realidade; segundo ciclo – do 5º ao 7º ano – iniciação da sistematização do conhecimento; terceiro ciclo – do 8º ao 9º ano – ampliação da sistematização do conhecimento; quarto ciclo – do 1º ao 3º ano do ensino médio – aprofundamento da sistematização do conhecimento. Partindo do processo de ensino-aprendizagem, esta abordagem é a única que presa pela aprendizagem dos alunos de maneira significativa, propositiva (propõe a Cultura Corporal como objeto de estudo) e sistematizada (tem uma metodologia bem definida), ressaltando desta maneira, a reflexão filosófica e a dialética sobre a Cultura Corporal (Coletivo de Autores, 2012).

Especificamente, no que diz respeito à teoria pedagógica da Educação Física foi possível demonstrar nos textos investigados que a única proposição pedagógica da Educação Física que defende a concepção da formação omnilateral – enquanto a concepção de formação que deve orientar a elaboração do projeto de escolarização das novas e futuras gerações, atendendo assim os interesses imediatos, mediatos e históricos da classe trabalhadora – é a proposição Crítico-Superadora, justamente porque é elaborada/construída a partir de um

projeto histórico que defende a superação do capitalismo, o projeto histórico socialista, e de uma explicação ontológica do surgimento e desenvolvimento do homem.

A abordagem Crítico-Superadora enfatiza a reflexão sobre a cultura corporal em momento pós-ditadura militar no Brasil, em vista disso, é compreendida como uma resposta pedagógica e política da Educação Física em meio ao efervescente contexto político e social. Com o intuito de criticar e superar o modelo biologicista de Educação Física que resulta no desenvolvimento da aptidão física e, com isso, na exclusão e hierarquização dos alunos. A proposição da obra do Coletivo de Autores (2012) representa uma evidente ruptura epistemológica e metodológica nas aulas, bem como a formação da consciência de classe nos alunos com vistas a formar sujeitos críticos, emancipados e participantes na sociedade. Há trinta anos de sua existência, esta teoria pedagógica visa verdadeiramente reconhecer os interesses históricos e imediatos da classe trabalhadora, expressando-se na luta explícita e/ou implícita contra a lógica neoliberal, que agora sob novas roupagens, reconfigura o sistema capitalista, fomentando e naturalizando a desigualdade social e o fracasso escolar, utilizando-se de termos linguísticos que escondam isso, tais como, competição, empreendedorismo, hierarquia, livre mercado, livre comércio, meritocracia, mediante bases como a tecnologia e a inovação.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. S. **Organização do Trabalho Pedagógico na Formação de Professores de Educação Física**: a prática de ensino como complexo temático articulador do currículo. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

ANDERY, M. A. *et al.* (org.). **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. 4 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

BACZINSKI, A. V. de M. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994)**: legitimação, resistências e contradições. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.328 de 12 de dezembro de 2001**: introduz a palavra obrigatório após a expressão curricular constante do §3º do art. 26 da lei nº 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10328.htm. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.793 de 1º de dezembro de 2003**: altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2003/L10.793.htm>. Acesso em: 25 out. 2023.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

CHAVES-GAMBOA, M. F., SÁNCHEZ GAMBOA, S. A.; TAFFAREL, C. N. Z. (org.). **Prática Pedagógica e Produção do Conhecimento em Educação Física & Esporte e Lazer**. Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer [LEPEL/UFAL/UFBA]. Maceió: EDUFAL, 2003.

CHAVES-GAMBOA, M. F.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Pesquisa na Educação Física**: epistemologia, escola e formação profissional. Maceió: EDUFAL, 2009.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1987.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Disponível em: www.cbce.org.br. Acesso em: 15 mar. 2023.

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

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DAÓLIO, J. **Educação Física Brasileira**: autores e atores da década de 1980. Campinas: Papirus, 1998.

DIAS, M. C. L. C. A proposta socialista de Marx e Engels e possíveis atualizações. **Poliética**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 36-46, 2016.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica as apropriações liberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

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

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. – Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ESCOBAR, M. O. Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. **Revista Motrivivência**, n 08, p. 91-100, Florianópolis: Ijuí, 1995.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática**: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar educação física. 1997. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

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

GARCIA, M. A.; GUIMARÃES, J.; POMAR, V. **Socialismo no século XXI**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. P. Atividade física, aptidão física e saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 1, n. 1, p.1835, 1995.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Tradução Sonnhilde von der Heide. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

LAVOURA, T. N.; GALVÃO, A. C. Fundamentos da didática histórico-crítica: superando limites e recolocando desafios. *In: GALVÃO, A. C. et al. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: 40 anos de luta por escola e democracia – Volume 1*. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

MANACORDA, M. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias atuais. São Paulo: Cortez, Autores Associados.1991.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

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

MARSIGLIA, A. C. G. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. *In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Lutas de classes na França de 1848 a 1850**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 30. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. Livro I, v. 1.

MARX, K.; ENGELS, F. **Lutas de classes na Alemanha**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **Lutas de classes na Rússia**. São Paulo: Boitempo, 2013.

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

MELO, F. D. A.; OLIVEIRA, M. M. de. Nexos e relações entre a pedagogia histórico-crítica e a abordagem crítico-superadora. *In*: GALVÃO, A. C. *et al.* (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: 40 anos de luta por escola e democracia – v. 2. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI**: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2012.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016.

NUNES, C. C.; LAMAR, A. R. Análise da produção científica das regiões sul e nordeste do Brasil: a iniciação esportiva na Educação Física escolar. **Filosofia e Educação** – ISSN 1984-9605. v. 6, n. 2 – jun. 2014.

ORSO, P. J. Os desafios de uma educação revolucionária. *In*: ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução**: 100 anos da revolução russa. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.

ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução**: 100 anos da revolução russa. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. 2. ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

QUARESMA, A. G. Trabalho e educação na perspectiva socialista: a experiência de Pistrak na escola comuna. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 12-25, ago. 2018.

SALA, M. Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar: um esboço preliminar. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**: estruturas lógicas e tendências metodológicas. 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Epistemologia da Educação Física**: as inter-relações necessárias. Maceió: EDUFAL, 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo. **Filosofia e Educação. Revista Digital do Paideia**. v.2, n. 2, out. 2010 – mar. 2011, 2011.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A.; CHAVES-GAMBOA, M. F. Teses e hipóteses na análise da produção da pesquisa em Educação Física no nordeste brasileiro. *In*: CONGRESSO

BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE 15. CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 15., 2007. **Anais[...]**. Olinda, 2007.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. *In*: LOMBARDI, C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e Educação: Debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Origem e Desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica**. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFHC-UNICAMP em jul. 2012.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. – (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-25, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, N. Concepção Socialista de Educação: a contribuição de Nadedja Krupskaya. *In*: ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da revolução russa**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. Rev. e Atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, W. J. L. **Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA, R. H. R. de; SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, SP. v. 16, n. 1, pp.48-66, jan./abr. 2014.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 5. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (coleção Educação contemporânea).

SOBRAL, F. A. A. F. A produção e a apropriação social da pesquisa científica e tecnológica: uma discussão no capitalismo dependente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 67, n. 156, p. 287-305, maio/ago. 1986.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L.; MORSCHBACHER, M. Educação Física, Esporte e Lazer no PPGE/UFBA: fundamentos teórico-metodológicos da produção científica do LEPEL. *In*: SILVA, M. C. de P. (org.). **Grupos de Pesquisa e Produção do Conhecimento em Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica no PPGE da FAGED/UFBA**. Salvador: EDUFBA, 2019.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTANA, M. L. de; LUZ, S. F. Formação de professores de educação física: a disputa nos rumos da formação. **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Comemorativa, v.2, a. 2, jun. 2021.

TANI, G. *et al.* **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

VARJAL, E. Para além da grade curricular. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, UFC, a. 1, n. 1, 1991.