



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Mestrado em Educação Física

Renato Sebastião Alves

Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica:
reflexões sobre uma necessária reaproximação

Brasília
2019

Renato Sebastião Alves

Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica:
reflexões sobre uma necessária reaproximação

Dissertação apresentada para o processo de avaliação do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília sob a orientação do prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro.

Brasília
2019

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria Délcia da Silva e José Alves da Silva, que sempre me apoiaram, mesmo com as questões objetivas adversas, incentivando-me com palavras sábias e não deixando faltar carinho, atenção e cuidados que contribuíram e contribuem com a minha formação.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Marcelo Húngaro, que hoje tenho a liberdade e honra de chamar de camarada, pois contribuiu na minha formação para além do campo acadêmico, trazendo um novo horizonte de como perceber a vida, de modo que serei eternamente grato pelo convívio e pela oportunidade. Hoje percebo a grandeza da arte, da música e das produções que nos trazem humanidade, tentarei repassar os tantos aprendizados e as percepções com outros camaradas que passarem pela minha caminhada.

À Tatiana Moura, pois me encorajou a participar do processo quando eu julgava estar distante da minha formação acadêmica e pessoal.

Ao camarada Júlio César, por sempre ter me apoiado com muita elegância e por ter me apresentado o futebol camarada, espaço do qual me sinto feliz em participar por saber que são pessoas que, como eu, pensam e buscam uma sociedade mais justa em que as condições objetivas possam permitir mais momentos de lazer e companheirismo em meio às superficialidades do nosso modelo econômico.

Ao Nilton Dias, por compartilhar da música para trazer certo equilíbrio em meio aos momentos de angústias que às vezes rondam esse processo.

Ao camarada Bartolomeu, com quem tive tantos bate-papos, registrados em áudios que guardo com cuidado para ouvir muitas outras vezes, visto que trazem não só contribuições com as dificuldades acadêmicas como também um cuidado com a amizade estabelecida durante o processo acadêmico, além de dicas de músicas, textos e conselhos sobre composições e harmonias.

Ao camarada Ywry Magalhães, que dividiu, além de conhecimento sobre um processo até então desconhecido, momentos de amizade, descontração e troca de passes nas peladas em que a rivalidade dos times foi superada pela superioridade indiscutível do meu.

Ao professor Lino Castellani, por mostrar no cotidiano que o modelo de sociedade o qual desejamos se faz possível e começa no dia a dia entre os camaradas e por contribuir com uma fala enriquecedora na minha qualificação.

Ao professor Pedro Avalone, por contribuir com meu processo de qualificação e, em suas poucas e breves palavras e atitudes diante do grupo, no dia a dia, trazer-nos orgulho de pertencer ao Avante.

Ao Lucas Scaravelli, que, em uma caminhada semelhante, demonstrou empatia ao compartilharmos das mesmas angústias e também de bons momentos de descontração que pretendo fortalecer.

Ao Claudio Marcelo, professor da rede com quem compartilhei tantas inquietações e que foi peça fundamental no início desse processo, quando possibilitou as primeiras compreensões sociais, nos momentos em que discutíamos religião, sociedade, educação e música indo para o trabalho juntos.

Ao Eduardo Melo e também à Edriane Nascimento, que se disponibilizaram com enorme atenção a trazer contribuições ainda no processo de pré-qualificação.

À professora Edileuza Fernandes, que permitiu, além de um convívio muito agradável com grandes doses de catarses, a sensibilidade para outras discussões até então desconhecidas.

Aos professores, membros da banca de avaliação: Jonatas Maia, não só por sua grandeza e suas contribuições acadêmicas como também pela sua cordialidade e essência que inspira a trilhar caminhos semelhantes; Roberto Lião, pelas contribuições e críticas no desenvolvimento deste trabalho, que nos inspira pela militância e se faz referência viva para as nossas batalhas. Aos membros do grupo Avante, pelas contribuições, críticas, sugestões e, especialmente, pela amizade e pelo companheirismo em todos os momentos.

*Um tal projeto (de libertação) só será possível [...] através de uma verdadeira **revolução** capaz de mudar as consciências e buscar subsídios novos para a transformação de nossas ações práticas, utilizando-se de uma metodologia questionadora, crítica, combativa. Não uma revolução concebida a partir de abstrações, mas da própria prática que está aí situada em nossa realidade. É deste elo **ação reflexão** que os profissionais vão retirar os elementos que servirão de alavanca na mudança desta realidade por uma outra.*

(João Paulo Medina)

[...] assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem nenhum sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o meu sentido, por causa disso é que os sentidos do homem social são sentidos outros que não os do não social; [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana eu a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em sua as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada.

(Karl Marx)

RESUMO

Este estudo tem inspiração na proposta de monografia de base de Dermeval Saviani (1991) que entende a dissertação como uma etapa de apropriação de elementos teóricos acerca do assunto investigado. O objetivo da pesquisa foi trazer para o debate como foi e como anda a Educação Física no âmbito da discussão com a Pedagogia Histórico-Crítica, na qual percebemos uma proximidade inicial a partir da década de 1980, que nos rendeu bons frutos e algumas inquietações. Porém, com a redemocratização e as nuances mais sutis do capitalismo (no sentido de uma imposição camuflada), tais inquietações foram enfraquecidas, o que trouxe de volta elementos os quais se tentava superar, dessa vez naturalizados pelos espaços docentes. Para tanto, utilizamos como metodologia uma abordagem qualitativa e um levantamento bibliográfico nos períodos de 2013 a 2019. No primeiro momento, a pesquisa traz um contexto histórico da Educação Física, fundamentada em pesquisadores com uma concepção crítica. No segundo momento, trazemos elementos de uma aproximação com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, um contato inicial com a teoria, pois tal bibliografia possui enriquecimentos que exigem um esforço maior para apropriação e explanação com fidelidade à proposta de Dermeval Saviani. No terceiro momento, buscamos levantar um panorama dos trabalhos desenvolvidos entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Física, dos quais pesquisamos artigos, dissertações, teses e resumos, em que encontramos um cenário ainda longe do desejável e com aproximações muitas vezes mediadas por terceiros que não mantêm uma fidelidade ao que se propõe como pedagogia emancipadora. Sendo assim, percebemos que é necessário avançar em tais discussões, aprofundar-nos nas bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica para uma produção coerente que possibilite transformações sólidas, de modo que tal teoria seja naturalizada pelo campo acadêmico em articulação com seus objetos para que, principalmente, estabeleça-se no chão da escola e também em uma práxis que permita pensar em um outro modelo de sociedade.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Educação Física. Aproximações teóricas.

ABSTRACT

This study is inspired by Dermeval Saviani's (1991) basic monograph proposal, which understands the dissertation as a stage of appropriation of theoretical elements about the investigated subject. The aim of the research was to bring to the debate how and how is physical education in the context of the discussion with the historical-critical pedagogy, from which we noticed an initial proximity from the 1980s that brought us good fruits and concerns, but that with the redemocratization and the subtler nuances of capitalism (in the sense of a camouflaged imposition) were weakened bringing back elements of which they were trying to overcome, this time naturalized by the teaching spaces. Therefore, we used as a methodology a qualitative approach and a bibliographic survey from 2013 to 2019. At first, the research brings a historical context of physical education, founded on researchers with a critical conception. In the second moment we bring elements of an approximation with the foundations of the historical-critical pedagogy, initial contact with the theory, because such bibliography has enrichments that demand a bigger effort for such appropriation and explanation with fidelity to the proposal of Dermeval Saviani. In the third moment we seek to raise an overview of the works developed between the historical-critical pedagogy and the physical education from which we researched articles, dissertations, theses and abstracts, where we find a scenario still far from desirable and with approaches often mediated by third parties that does not maintain a fidelity to what is proposed as emancipating pedagogy. Thus, we realize that it is necessary to advance in such discussions, to deepen in the theoretical bases of historical-critical pedagogy for a coherent production that enables solid transformations, where such theory is naturalized by the academic field in articulation with its objects so that it is mainly established. on the school floor, as well as in a praxis that allows us to think of another model of society.

Keywords: Historical-critical pedagogy. Physical Education. Theoretical approaches.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teorias da Educação.....	57-58
Quadro 2 – Teorias crítico-reprodutivistas	59-60
Quadro 3 – Didática por Gasparin.....	67-68
Quadro 4 – Pesquisa exploratória	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCHS	Centro de Ciências Humanas e Sociais
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
DCN	Diário do Congresso Nacional
EF	Educação Física
HISTEDBR	História, Sociedade e Educação no Brasil
MHD	Materialismo Histórico Dialético
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PSD	Partido Social Democrático
UDN	União Democrática Nacional
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Justificativa	12
Objetivo geral	15
Objetivos específicos	15
Supostos teórico-metodológicos	16
Procedimentos investigativos	19
1 Educação Física e suas transformações	21
1.1 A gênese para a análise	22
1.2 Educação Física e a aproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica	39
A necessidade de resgatar o sentimento “renovador”	53
2 Pedagogia Histórico-Crítica: elementos para a reaproximação da práxis na Educação Física	55
2.1 Histórico das teorias ainda não superadas	57
2.2 Sociedade	60
2.2.1 Referencial teórico filosófico para compreensão social	60
2.2.2 Educação e sociedade.....	62
2.3 Professor	64
2.3.1 Didáticas ainda não superadas.....	67
2.4 Competência técnica e compromisso político: a dualidade necessária ..	78
2.5 Desmitificações	84
2.6 Elementos que distanciam a Pedagogia Histórico-Crítica do chão da escola	87
3 Educação Física e perspectivas contemporâneas	98
3.1 Da análise para as inquietações atuais	98
4 Educação Física e PHC: produção científica (2013-2019)	103
4.1 O que foi encontrado	103
4.2 Enfrentamentos contemporâneos	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124

INTRODUÇÃO

Justificativa

A problemática da pesquisa surge a partir de uma reflexão sobre as produções da Educação Física¹ que dialogam com a teoria crítica da educação em uma análise contemporânea, no sentido de investigar, portanto, o que se tem produzido e qual a base para tais discussões ou, ainda, se esse debate crítico não obteve consistência para pautar reflexões no interior da Educação Física. Por se tratar de uma disciplina que carrega, desde sua origem, um arcabouço teórico com base no positivismo, tais proposições críticas são necessárias para a compreensão de um complexo social maior, visto que o formato de resultados imediatos, ligados à formação humana utilitarista, tem sido reforçado por uma dinâmica dos interesses do modo de produção capitalista.

A partir dessa concepção, julgamos que a Pedagogia Histórico-Crítica pode nos oferecer grandes ferramentas para tal compreensão e articulação com esses determinantes. Pedagogia essa, inspirada na tradição marxista, que busca, por acúmulo do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, romper com a hegemonia capitalista que permeia a educação. Partindo dessa premissa, entendemos que uma das pontes do nosso objeto, para uma aproximação mais sólida, seria compreender o que se tem produzido no âmbito da Educação Física em diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica.

Diante disso, optamos por investigar trabalhos publicados entre os anos de 2013 e 2019, pois anteriormente temos a pesquisa de Silva (2013) que nos proporcionou compreender como se deu esse cenário entre o período de 1984 a 2013, com amplas discussões que nos apontam determinados panoramas. Entretanto, julgamos agora necessário nos apropriarmos de forma atual de como se dá esse contexto.

¹ Corroboramos com o conceito de Educação Física trazido no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, a saber: “[...] a Educação Física busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como forma de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (SOARES, et al. 2012, p. 89).

Em uma análise para justificar por que consideramos a Pedagogia Histórico-Crítica a teoria com fundamentos ideais para uma articulação de superação do estado atual da sociedade, mostramos como se dá a relação entre Educação Física, educação e sociedade. Tal construção do objeto visa a contribuir para a importância desse diálogo em um contexto cada vez mais difícil da realidade brasileira.

Nesse sentido, partimos da escola como um espaço de formação onde a Educação Física contribui de diferentes formas nesse processo. Frente às necessidades de achar saídas para as contradições postas na sociedade, demanda, assim, o cumprimento da formação em uma perspectiva emancipadora. Os elementos da Educação Física, nesse aspecto, exigem uma abordagem em uma dimensão para além do senso comum e das referências pedagógicas alinhadas à reprodução das contradições desta sociedade.

Com base nesta reflexão, concordamos com que o trato com o conhecimento deve contextualizar os conteúdos fora dos muros da escola, no âmbito da vida social e os conduzir pelos interesses de superar as formas de reproduzir a vida na sociedade capitalista. Isso porque o conhecimento no interior da escola merece sua análise e compreensão para além de uma descrição e experimentação, pois o conhecimento científico possibilita ir além das aparências sociais.

Nesta direção, na escola, esses elementos demandam ser tratados por pressupostos que exigem a compreensão e apreensão de princípios da sociedade burguesa, considerando essencialmente a relação dialética entre capital e educação. Portanto, indagamos: será que o campo acadêmico tem produzido estudos que subsidiem o professor de Educação Física para a superação do modelo conservador ampliado pelo pragmatismo educacional vigente (MOREIRA, 2009)?

A Educação Física avançou em buscar respostas, contudo todo o processo educativo tem se colocado para atender às necessidades de formação para os valores necessários para a reprodução da sociedade atual, uma vez que, por exemplo, uma relação professor/aluno de inspiração meritocrática e conservadora tem sido a regra. A moral que atua no comportamento é de acordo com o que se espera para a formação de sujeitos prestes a atuarem no cenário de disputa da sociedade que coloca o homem contra o homem, primando pelo individualismo, pelos

particularismos e por uma configuração atômica de seres isolados, “naturalmente” prontos para se destacarem dos seus.

Esses aspectos invadem os elementos da cultura corporal² sem o apoio de reflexões e discussões de forma crítica entre professores e alunos — em resumo, com a escola. Analisando todos esses pontos, em face da influência do capitalismo não só no chão da escola, mas em todo o contexto social, faz-se necessária uma mediação para que se identifiquem as reais intenções de tal sistema, de modo a não reproduzir o que está sendo posto.

É necessário criar filtros e novas perspectivas, para que esse aspecto seja discutido com o público que recebe a descarga de informações comerciais e comportamentais. Consideramos que a Pedagogia Histórico-Crítica tem se mostrado eficaz quando serviu de apoio às inquietações no período da transição democrática e assim por um momento posterior.

Diante desse fato, entendemos que o contexto escolar pode reforçar a lógica capitalista a partir da ótica do professor, mas também pode ser de uso para indagações e conhecimento histórico da formação de tal sistema, com todas as suas particularidades quase sempre não tão explícitas.

Podemos refletir que uma produção dos conhecimentos elaborados por uma perspectiva crítica, em um período importante da história da educação brasileira, foi apropriada pela Educação Física e a muniu para o embate contra as proposições que predominavam. No entanto, essa apropriação sofreu ataques contundentes após as transformações ocorridas no fim do século passado, com a intensificação neoliberal, o que demarcou todo o processo formativo a partir de uma perspectiva do mercado capaz de estabelecer valores específicos aos estudantes.

Tais abordagens críticas consideram a necessária compreensão da totalidade social. Uma compreensão de vários aspectos da sociedade — entre eles aqueles referentes aos políticos, ao Estado, à sociedade civil, à economia e à cultura — depende bastante da ação articulada e aplicada do professor como figura de contato destacada da instituição escolar e sua comunidade.

² O coletivo de autores (2012) denomina como cultura corporal aquilo que o ser humano tem produzido no decorrer da história, merecendo destaque: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismos, contorcionismos, mímicas e outros que integram uma área de conhecimento denominada “cultura corporal”.

A discussão na qual este estudo se insere propõe um entendimento global, em que o professor é mediador para uma formação além de uma perspectiva unicamente voltada para o mercado de trabalho, para assim contribuir na compreensão das relações e articulações de todo o complexo social, a fim de poder contribuir para um entendimento da realidade contraditória da sociedade capitalista. E neste sentido, entendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica contribui para uma construção que vai ao encontro das necessidades da classe trabalhadora em ter acesso aos elementos da cultura corporal em que a Educação Física atua com intencionalidade pedagógica.

Nesse sentido, julgamos importante uma apropriação de elementos da Pedagogia Histórico-Crítica para um suporte teórico oferecido à Educação Física, como também buscamos perceber como tem sido esse diálogo e se tem demonstrado articulações coerentes para a superação das teorias consideradas tradicionais e conservadoras.

Objetivo geral

- Demonstrar a importância de retomada da Pedagogia Histórico-Crítica pela Educação Física.

Objetivos específicos

- Descrever o desenvolvimento da história da Educação Física sob uma perspectiva crítica.
- Demonstrar a Pedagogia Histórico-Crítica como influenciadora do movimento renovador³ buscando fundamentos e contribuições.
- Identificar a atualidade da Pedagogia Histórico-Crítica na produção da Educação Física.

³ Movimento protagonizado majoritariamente por professores de Educação Física da ala progressista com vista à superação do modelo vigente até então influenciado pela medicina juntamente com a ordem militar que tem uma proposta unicamente biologista.

Supostos teórico-metodológicos

Para atingir nossos objetivos, devemos considerar que este estudo parte para uma discussão com base em uma análise de natureza crítica, com apoio de um arcabouço teórico da tradição marxista, baseando-se no pressuposto de que o objeto a ser pesquisado tem grandes relações com as determinações societárias. Contudo, partimos da história como reveladora da produção material da vida social e, nesse sentido, bibliografias marxistas passam a ser uma referência obrigatória para os estudos sobre o processo de formação, considerando toda a produção da humanidade.

A pesquisa passa pela apropriação dos contextos históricos da Educação Física assim como da educação para uma compreensão de onde partimos para entendermos onde estamos e aonde queremos chegar. Essa análise histórica é pressuposto essencial para nos enriquecer de quais determinantes estiveram em suas raízes e por quais motivos se apropriaram da educação e Educação Física.

O marxismo nos diz que a história é ciência e que devemos nos atentar à perspectiva sob a qual essa história está sendo contada. Assim, nomeamos autores como Soares (2017), Castellani Filho (1988) e Dermeval Saviani (2007) para a discussão acerca da história da Educação Física e educação, pois julgamos trazer um trato para além da aparência, articulando os fatos com outras determinações.

Essa prática de diálogos entre o passado e o presente, em movimento, faz-se necessária, pois a realidade é um processo em constante transformação e não conseguimos perceber o contemporâneo sem a historicidade. Tal inquietação que cerca o nosso objeto exige essa interlocução histórica com o apoio da tradição marxista, já que os elementos que compõem esse modelo hegemônico que pretendemos superar estão cada vez mais presentes e articulados.

A concepção marxiana da essência humana se distingue, portanto, da concepção corrente, de caráter especulativo e metafísico que se contrapõe à existência social e histórica dos homens. Marx se empenha em compreender a essência humana no desenvolvimento histórico, no qual ela se manifesta como negação, mas também como realização. Assim entendido, o conceito desenvolvido nos Manuscritos não coincide com a "ideia metafísica de uma essência humana abstrata e universal que não dá lugar a sua realização histórica e social" (SANCHEZ VASQUEZ, 1968, p. 418). Igualmente essa concepção não se reduz a ideia também abstrata e universal da essência humana "como conjunto de traços característicos de todo indivíduo", uma vez que, no entender de Marx, "enquanto não se chega historicamente à fusão de essência e existência os indivíduos vivem na negação de sua essência". (SAVIANI, 2019, p. 232)

Dessa forma percebemos que, enquanto houver contradições da produção das condições materiais da vida social, faz-se necessária a mediação de Marx para a compreensão do real. Entendemos que a pesquisa se baseia em uma condição de análise em consonância com os parâmetros marxistas os quais consequentemente se refletem nos fundamentos de Saviani, ou seja, Marx se faz presente nos pressupostos filosóficos dados à Pedagogia Histórico-Crítica.

Diante dessas manifestações teórico-metodológicas, é importante nos alertarmos para possíveis idealismos, pois o método aqui adotado nos posiciona para questões investigativas que contribuem não para um “como fazer”, mas para caminhos de uma maior aproximação com o objeto, identificando-o na totalidade social. Como nos atenta José Paulo Netto (2011, p. 53):

não oferecemos ao leitor um conjunto de regras, para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado por uma investigação nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação. Recordemos a passagem de Lenin que citamos: Marx não nos entregou uma lógica, deu-nos a lógica d’O Capital. Isto quer dizer que Marx não nos apresentou o que “pensava” sobre o capital, a partir de um sistema de categorias previamente elaboradas e ordenadas conforme operações intelectivas: ele (nos) descobriu a estrutura e a dinâmica reais do capital; não lhe “atribuiu” ou “imputou” uma lógica: extraiu da efetividade do movimento do capital a sua (própria, imanente) lógica — numa palavra deu-nos a teoria do capital: a reprodução ideal do seu movimento real.

Nesse sentido compreendemos como se dá tal processo, em que percebemos que o objetivo da investigação não é obter uma resposta final, mas se apropriar o máximo possível de determinações que cercam o objeto para sair do estado sincrético e caminhar para sínteses, de maneira que o método não nos limite e sim nos estimule para o enriquecer no máximo de determinações possíveis para se aproximar do real.

Em nossas discussões sobre educação recorreremos a Saviani, que utiliza a concepção de natureza humana proposta por Marx e Engels de que o homem necessita produzir continuamente sua existência. E é pelo trabalho que ele age sobre a natureza, adaptando-a às suas necessidades. Perante as concepções desses autores, Saviani (1992) incorporou às suas reflexões uma análise crítica e contextualizada das circunstâncias histórico-culturais e isso proporcionou uma

autonomia de pensamento e uma coerência com o método que propõe para implantar sua proposta pedagógica.

Sobre o método marxiano, Paulo Netto (2011, p. 43) avalia que:

Marx considera que este procedimento analítico foi necessário na emergência da economia política, mas está longe de ser suficiente para reproduzir idealmente (teoricamente) o “real” e o “concreto”. Com efeito, depois de alcançar aquelas “determinações mais simples”, “teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas”.

Portanto, é necessário perceber que, para sair desse todo caótico, exige-se um ciclo constante de processos analíticos. Tal procedimento é figurado neste estudo quando buscamos na história um método em que essas determinações conversem a todo momento, ou seja, uma apreensão do presente pode levar a uma nova análise da história e vice-versa. Entretanto, vale salientar que o método nos conduz a entender que o mais complexo explica o mais simples.

Diante dessa articulação, vale lembrar que, dentro do método proposto, tivemos o objetivo de situar nosso problema dentro da sociedade burguesa, portanto tal compreensão nos leva também para o caminho de perceber os valores que cercam essa sociedade e, juntamente com o método, estabelecer articulações que tentam superar uma dada hegemonia, conduzindo para um modo de produção no qual as condições humanas sejam potencializadas e não sejam reduzidas pelo modelo econômico atual — com o cuidado, porém, de não avançar com idealismo acerca das inquietações que nos afligem. Lembremos, por exemplo, que:

O comunismo não é para nós um estado que deve ser estabelecido, um ideal para o qual a realidade terá que se dirigir. Denominamos comunismo o movimento real que supera o estado de coisas atual. As condições desse movimento resultam de pressupostos existentes. (MARX; ENGLÉS, 1999, p. 52 apud HUNGARO, 2008, p.63)

Dessa forma, temos de ter a cautela em não reduzir o método às formulações idealistas ou à descrição e à observação da realidade apenas. É preciso considerar como a sociedade burguesa se estrutura, buscando distinguir o que é aparente e o que é essencial no fenômeno.

Procedimentos investigativos

A pesquisa se utilizou de um levantamento bibliográfico necessário para a reflexão e análise sobre o tema. Conforme Severino (2007, p. 122), tal encaminhamento se dá a partir do:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Além disso, este estudo está inspirado na proposta de Monografia de Base de Saviani (1991), que, para o autor, seria o levantamento mais completo possível de informações disponíveis sobre um determinado assunto. Essas informações seriam organizadas segundo critérios metodológicos adequados para a escrita de um texto alinhado sobre o assunto tratado. Esse movimento servirá para que no futuro um estudante de doutorado ou um pesquisador mais experiente utilize essas informações primárias já devidamente organizadas. Dessa forma, o autor entende que, no mestrado, a dissertação tem a função de organizar as informações disponíveis de um determinado assunto, preparando o terreno para futuros estudos mais amplos e aprofundados.

Inicialmente, buscamos um resgate histórico da Educação Física, explorando elementos de autores que trazem tal discussão no século XVII com a revolução burguesa. A busca na compreensão desse momento talvez seja de forma aligeirada, mas a consideramos apenas uma base para aprofundamentos posteriores.

Tais aspectos se fundem posteriormente à história da Educação Física no Brasil, em que os autores trazem de forma crítica contribuições que nos levam para reflexões sobre os modelos atuais.

Sob uma perspectiva marxista, julgamos, em concordância com Triviño (2008), que “a validade da pesquisa qualitativa não se dá pelo tamanho da amostra, como na quantitativa, mas, sim, pela profundidade em que a pesquisa é realizada”.

A pesquisa prossegue com autores que contribuem para uma análise do objeto em que ultrapassam a perspectiva acerca dos fatos, enriquecendo-nos com contribuições para fundamentações matriciais, em que possibilitam nos inserirmos na caótica expressão do social.

Esta exigência de uma significação política englobante, implica que, antes de buscar-se um objeto de pesquisa, o pós-graduando pesquisador já deve ter pensado o mundo, indagando-se criticamente a respeito de sua situação, bem como da situação de seu projeto e de seu trabalho nas tramas políticas de qualquer realidade social. (SEVERINO, 2007, p. 15)

Com base em uma análise histórica, partimos para uma pesquisa de levantamento de dados, para entendermos como anda a relação da Educação Física com a Pedagogia Histórico-Crítica no período de 2013 e 2019. Para tanto, abordamos os principais periódicos do campo com os seguintes descritores: educação física e pedagogia histórico-crítica⁴.

Buscamos produções nas seguintes revistas: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Movimento, Pensar a Prática e Motrivivência* por julgarmos terem relações com as temáticas das ciências humanas.

Tais apropriações se fazem necessárias para a compreensão de como tem sido a Educação Física em suas articulações com a Pedagogia Histórico-Crítica e de como se situa essa relação em níveis de fidelidade à proposta de Saviani. Acreditamos que, por meio do levantamento bibliográfico, foi possível uma apropriação do objeto como maior aproximação do real.

⁴ O critério de inclusão para análise dos trabalhos foram produções que traziam na sua temática a relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Física.

1 Educação Física e suas transformações

O objetivo deste capítulo consiste em trazer o resgate histórico da área, o que se faz necessário para uma melhor compreensão de como algumas tendências pedagógicas da Educação Física foram estabelecidas. E, também, para nos apoiarmos em nossa pesquisa em uma análise posterior sobre a inserção da Pedagogia Histórico-Crítica nos estudos recentes da Educação Física.

Partindo do princípio de que a pesquisa é influenciada por pressupostos críticos que seguem o método em Marx⁵, a historicidade se faz imprescindível. Essa base é fundamental para permitir contrapontos contemporâneos, tendo em vista uma pesquisa na qual se propõe considerar o processo histórico como fundamento para sustentar o debate. Schaff (apud CASTELLANI FILHO, 1944) estabelece o seguinte a respeito da importância da historicidade em uma pesquisa:

[...] as verdades parciais, fragmentarias, não são erros: constituem verdades objetivas, se bem que incompletas. Se a História nunca está definitivamente acabada, es está subordinada a constantes reinterpretações, daí resulta apenas ser ela um processo e não uma imagem definitivamente acabada, não uma verdade absoluta. Desde o momento em que toma conhecimento histórico como processo e superação das verdades históricas [...] compreende-se o porquê da constante reinterpretação da história, da variabilidade da imagem histórica: variabilidade que, longe de negar a objetividade da verdade histórica, pelo contrário, a confirma... (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 25).

Com base nessa perspectiva, nosso levantamento inicial consiste em trazer momentos que foram determinantes para a formação do eixo estruturante da Educação Física. E diante disso, para uma melhor compreensão de seus caminhos, buscamos, em seu contexto, suas primeiras sistematizações e quais as influências que cercaram suas formas propositivas pedagógicas.

⁵ Não se trata, porém, de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética, portanto não se age primeiro, depois se reflete, depois se organiza a ação e por fim age-se novamente. Trata-se de um processo em que esses momentos se interpenetram, desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade. E como não existe reflexão total, a ação trará sempre novos problemas que estarão sempre de forma parcial, fragmentária e superável.

1.1 A gênese para a análise

Suas bases iniciais deitam suas raízes em solo europeu, quando a Educação Física criava sua primeira face com base nas necessidades burguesas, fazendo parte de um círculo que formava a base para o homem novo. Os aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos eram chaves fundamentais para a construção de uma nova concepção de sujeito. Era uma necessidade de transformação decorrente da função social que se abria para o processo de urbanização e impulso do capital.

A Educação Física, então, era justificada sob um ponto de vista positivista, em que o pragmatismo burguês cercava o corpo, desabilitando-o de suas heranças históricas. A partir desse recorte, a Educação Física vai ganhando suas primeiras sistematizações, acompanhando a dinâmica social daquele momento histórico. Vai se definindo pelos interesses societários consequentes da revolução burguesa, com os novos rumos para diversos setores da sociedade marcados por novos hábitos com os quais preparavam uma estratégia hegemônica de reprodução social.

Percebemos, então, as primeiras expressões de uma Educação Física orientada aos interesses burgueses, de forma que é articulada para provimento de um ideário mantenedor dos prestígios da classe dominante, naturalizando seu poder sobre os proletários, a partir de um discurso médico, pedagógico e moralista familiar em que as necessidades dos “de baixo” eram respondidas pelos pensadores que estavam em conveniência com a classe burguesa.

A Educação Física, em sua proposta inicial, já vai dando sinais de uma cultura corporal que pode desempenhar papel importante nos projetos burgueses:

A Educação Física integra, portanto, de modo orgânico, o nascimento e a construção da nova sociedade, na qual os privilégios conquistados e a ordem estabelecida com a Revolução Burguesa não deveriam mais ser questionados, estava sendo criada pelo homem, sujeito que conhece, uma sociedade calcada nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, uma sociedade na qual haveria um mercado livre, uma venda livre da força de trabalho. Estava consolidando-se o triunfo do capitalismo, que ocorre sob a direção da burguesia a partir da dupla revolução⁶, triunfo este que rompe e

⁶ Para a autora, não seria exagerado considerar uma dupla revolução, em que teríamos a francesa política e a inglesa industrial.

abole as relações feudais em toda a Europa Ocidental, e cria, com seu ideário, as condições objetivas para a construção dessa nova sociedade, regida pelas leis do capital e pautada na abordagem positivista de ciência. (SOARES, 2012, p. 4)

Tal condição estabelecida no período indicava uma análise somente biológica quando se tratava de homem, apontando para um perfil mecânico que sinalizava aos meios de produção da época. Modelo esse que era justificado pelo positivismo científico, em que as desigualdades biológicas e sociais são desigualdades tidas como naturais.

As mudanças têm efeitos antagônicos, enquanto soava os gritos de “igualdade”, “fraternidade” e “liberdade”, a burguesia, em concreto cotidiano, articulava-se para deixar a igualdade cada vez mais inalcançável, e a busca de a fraternidade, dependia do cerceamento da liberdade dos que produzem a riqueza que se expandia. Sociedade, ou seja, “as desigualdades sociais devem ser justificadas em nome do progresso e da necessidade de diferentes indivíduos para ocuparem- de acordo com “aptidões naturais” [...]. (SOARES, 2012, p. 42)

Diante dessa transformação, a sociedade burguesa traz consigo efeitos que vão além do novo tipo de exploração do trabalho por assalariamento, uma vez que se desenvolvia, pelo processo de urbanização, o novo modelo de convivência, uma reorganização em que o trabalhador se percebe obrigado a pertencer ao ambiente da cidade para poder sobreviver. Contudo, esse modo de vida nesses espaços aglomerados traz consigo uma série de doenças decorrentes da ausência dos serviços básicos de planejamento urbano e social. A Educação Física, diante desse cenário, surge como um elemento de suporte ao que seria uma ordem disciplinar para controle higiênico proposto pela burguesia, com anseio de que epidemias e doenças decorrentes da classe trabalhadora pudessem chegar até os quartos burgueses.

O discurso das classes no poder será aquele que afirmará a necessidade de garantir às classes mais pobres não somente a saúde, mas também uma educação higiênica e, por meio dela, a formação de hábitos morais. É esse discurso que incorpora a Educação Física e a percebe como um dos instrumentos capazes de promover uma assepsia social, de viabilizar essa educação higiênica e de moralizar os hábitos. (SOARES, 2012, p. 8)

Podemos perceber uma valorização da Educação Física acerca dos problemas sociais por uma solução pautada pela ordem, disciplinarização das vontades, adequação e reorganização de gestos, enquanto, também, toda essa lógica

se encaixava nas sistematizações científicas que estabeleciam preceitos biológicos que justificavam a evolução e a organização social por meio do discurso meritocrático, justificado pela herança genética. Ou seja, as determinações biológicas delimitavam seus papéis sociais.

O corpo, no entendimento dos pesquisadores em tal período, era dado por separado de suas possibilidades sociais. Apesar de sua efetividade no plano cultural, aparado por determinações de todos os tipos e de sua própria condição de ser no mundo, era caracterizado como um instrumento biológico. Assim, existia uma lógica apontando para as utilidades em que a Educação Física seria necessária para a sociedade, às quais se alinhavam os preceitos médicos e militares.

A sociedade, na transição do século XVIII para o XIX, em suas efervescentes transformações, tem uma nova perspectiva sobre os indivíduos, uma nova lógica econômica agora se propõe, em que eles se tornaram peça fundamental para o desenvolvimento social. A disciplina, o cuidado com a saúde, os preceitos morais da época estariam enraizados no “currículo” desse indivíduo como forma de padrões de eficiência, prontos para consolidar a ordem necessária.

A Educação Física, então, tem suas primeiras raízes fundadas em uma gênese de aspectos médicos sob a proposta de controle higienista e, também, articulava-se para a formação de um corpo sadio para fins produtivos. Em fábricas atenderia aos anseios do mercado com um novo indivíduo (produto), e nessa perspectiva, alinham-se à ordem social os aspectos fabris padronizados.

E é assim que os programas de habitação popular surgem como mais um instrumento de controle social da classe operária. A habitação passa, então, a construir-se nesse quadro em espaço privilegiado da mulher, essa “salvadora” da moral e dos bons costumes. É a habitação que lhe permitirá, enfim, tirar o homem das ruas, dos cabarés, do vício...moralizá-lo e afastar dele todos aqueles que forem estranhos ao ambiente doméstico. (SOARES, 2012, p. 23)

Os primeiros passos da Educação Física e sua condição associada a aspectos medicinais, de controle urbano e produtivo são anseios de uma harmonia social burguesa. Porém, o projeto social deveria se estender para outras necessidades, de modo que a educação formal deveria ser alvo das primeiras sistematizações a compor o currículo escolar.

Desencadeado pela necessidade da formação de um novo indivíduo com saberes diversos, esse conhecimento sistematizado da Educação Física integra

o cotidiano escolar com horas consideráveis no currículo, que vai constituir-se no ensino de dança e esgrima e em um momento destinado à recreação.

Em um período no qual uma nova ordem se estabelecia, juntamente com as promessas de igualdade no discurso hegemônico incontestado, a classe burguesa à frente do Estado teria de se articular de forma camuflada para não perder os prestígios. E a escola seria parte de uma das supostas promessas que cercavam o período, em que se prometia o acesso à educação para todas as classes, para conferir assim as promessas de liberdade e igualdade.

Contudo, em meio ao novo desenrolar social, a escola vai se estruturando e não cumpre os anseios prometidos, fazendo parte da rotina somente dos pertencentes à classe média burguesa. Eram raros os acessos pelos menos favorecidos ao conhecimento sistematizado e à cultura humana desenvolvida, o que se constituiria, portanto, em uma escola para poucos, contrariando as demandas sociais que determinavam o papel social da escola.

A Educação Física se configura com maior expressão dentro desse contexto e é inserida com mais efetividade através da ginástica, que se alinhava dentro dos mesmos interesses higiênico e moral do período.

As propostas de Basedow para a educação, que incluíam os exercícios físicos, apresentavam, portanto, um nítido caráter de classe. Essas propostas eram compartilhadas, no mesmo período, pelo suíço J. H. Pestalozzi (1746-1827) que, em suas formulações pedagógicas, considerava importante educar os sentidos das crianças, incluindo nos currículos a música e a ginástica. Quanto à ginástica, Pestalozzi procurava evidenciar a sua inegável utilidade para o corpo e o enorme proveito moral que dela se podia retirar. Mas ao mesmo tempo em que propunha ginástica, atividade então desconhecida na educação popular tradicional, Pestalozzi acreditava que a ordem social havia sido criada por Deus e concordava com a ideia da existência de “tantos homens e tantas educações quanto classes [...] o filho de aldeão deve ser aldeão e o filho do comerciante, comerciante. (SOARES, 2012, p. 37)

A educação, de um modo geral, caminha lado a lado com os anseios burgueses, visto que os pensadores da época espalhados por qualquer esfera social que fosse tinham em sua essência fatores que iam ao encontro do controle social e dos moldes de permanência da estrutura de classes que se desenhava. A Educação Física, já em um formato parecido com o qual conhecemos dentro das instituições, era conduzida pelos fatores biológicos na busca dos cuidados com o corpo.

A ginástica é quem vai conduzir a Educação Física nessa busca, sendo um dos seus primeiros pilares em meados de 1800, alinhada ao discurso higienista⁷ que tinha grande notoriedade devido às possibilidades de prestação de serviço com as quais o corpo se alinhava, como as condições para atuar nas fábricas ou mesmo para servir à pátria em um contexto de guerra. Isso quer dizer que, nesse contexto embrionário, a Europa tem grande relevância para o papel inicial da Educação Física.

Métodos ginásticos, como eram conhecidos, são implementados distantes das possibilidades do proletário, sendo seu acesso possível apenas para estudantes burgueses da Alemanha, Suécia, França e Inglaterra. Reservavam-se os cuidados básicos do corpo com base na disciplina para os trabalhadores das atividades fabris e o conhecimento elaborado dos exercícios físicos para a burguesia, agregando habilidades na constituição do homem completo.

A ginástica, considerada a partir de então científica, desempenhou importantes funções na sociedade industrial, aprestando-se como capaz de corrigir vícios posturais oriundas das atitudes adotadas no trabalho, demonstrando, assim, as suas vinculações com a medicina e, desse modo, conquistando status. A essa feição médica, soma-se outra à ginástica: aquela de ordem disciplinar...e disciplina era algo necessário à ordem fabril e à ordem fabril e a à nova sociedade. (SOARES, 2012, p. 42)

O caráter higienista é constituição da essência desse método impulsionado pelos líderes em uma ideologia vigente por diversos países que tinham em seus projetos a Educação Física como base dos preceitos higienistas, que são: saúde física, moral, disciplina, cuidado com os espaços. Os primeiros passos da Educação Física nos mostram a essência de sua gênese em uma constituição moldada nos pilares burgueses em que os interesses morais se misturam com os exercícios físicos.

Método esse que vai penetrar as terras brasileiras com grande vigor, sendo implantado sob influências das ordens militares em concordância com uma

⁷ Chalhoub define assim as primeiras manifestações do movimento higienista: “as classes pobres não passaram a ser vistas como classes perigosas apenas porque poderiam oferecer problemas para a organização do trabalho e a manutenção da ordem pública. Os pobres ofereciam também perigo e contágio. Por um lado, o próprio perigo social representado pelos pobres aparecia no imaginário político brasileiro de fins do século XIX através da metáfora da doença contagiosa: as classes perigosas continuaram a se reproduzir enquanto as crianças pobres permanecem expostas aos vícios de seus pais. Assim, na própria discussão sobre a repressão à ociosidade, que temos citado, a estratégia de combate ao problema é geralmente apresentada como consistindo em duas etapas: mais imediatamente, cabia reprimir os supostos hábitos de não trabalho dos adultos; a mais longo prazo, era necessário cuidar da educação dos menores” (CHALHOUB, 2006, p. 29).

onda principalmente europeia em razão dos novos rumos que o período tomava; a ginástica vai constituindo suas primeiras sistematizações dentro das escolas e dando fôlego à Educação Física.

Essa constituição de valores higienistas com a articulação da ginástica vão servir de base para o novo discurso de ordem que o Estado, em consonância com a burguesia, tenta construir para o novo período influenciado pelos modelos europeus: não só da Educação Física para a ordem, mas uma influência com as mais variadas características nos diversos setores sociais e na divisão delas e as vaidades de quem as divide.

Na História, o homem passa a ser instrumento do homem no sentido de acumulação, de interesses muitas vezes os mais mesquinhos. Assiste-se à promoção do cotidiano do descartável – avança do fenômeno da exploração e opressão para uma realidade cuja raiz da pertença social é ferida e os excluídos são, mais que explorados, resíduos e sobras. (DIAS, 2016, p.18)

Nesse sentido, em uma ordem social de exploração percebemos os valores que cercavam a introdução da Educação Física no contexto europeu e passamos agora a investigar com se dá o processo no Brasil, sob quais influências e quais os figurantes principais da gênese nesse papel constituinte da Educação Física brasileira.

A história da Educação Física brasileira e suas transformações se entrelaçam em sua trajetória de certa forma com os diversos momentos políticos e em consonância com as instituições militares e médicas. Para nos apoiar nessa pesquisa, recorreremos a Lino Castellani⁸, em sua obra “Educação Física no Brasil: a história que não se conta”, sob a luz do professor Inezil Penna Marinho⁹, assim como também Carmen Lucia Soares¹⁰, em “Educação Física: raízes europeias e Brasil”, por se alinharem em suas pesquisas ao método por mim apresentando inicialmente.

⁸ Não é só fonte de referências para a nossa pesquisa, mas também ator de extrema importância na construção de material o embate que pretendemos como veremos em discussão posterior.

⁹ “Nesse particular, faz-se dever realçarmos o mérito do Professor Inezil Penna Marinho, por ter sido aquele que, ao longo de seus trabalhos em torno desse questão arquitetou a compilação das transformações relativas à essa estreita relação” (CASTELLANI FILHO, 1994, p.48), Professor Inezil (1915-1985) assim é reconhecido com um dos maiores intelectuais da Educação Física brasileira. Sua extensa produção acadêmica, que no ano “[...] em 1958 já tinha mais de 100 monografias e dezenas de livros publicados” (MELO, 2008, p.40).

¹⁰ Uma grande referência da Educação Física que apresenta um material com bastante solidez em apoio à nossa pesquisa.

A compreensão da história a partir desse momento é essencial para uma elaboração mais sólida de discussões posteriores, tendo em vista que a gênese no Brasil tem algumas particularidades diferentes do movimento que se formou pela Europa; a ginástica também é peça coadjuvante, mas com outros elementos que serão determinantes para o seu desenvolvimento.

Como dito anteriormente, as instituições médicas e militares são a base da compreensão da educação brasileira, influenciada pela onda relacionada ao higienismo que se instalou na Europa, de forma que os mesmos princípios vigoram no Brasil trazidos pela família real juntamente com a Ginástica Alemã conduzida pela Escola Militar.

A criação da Escola Militar pela CARTA Régia de 04 de dezembro de 1810, com o nome de Academia Real Militar, dois anos após a chegada da família Real ao Brasil; a introdução da Ginástica Alemã, no ano de 1860, através da nomeação do alferes do Estado Maior de segundo classe, Pedro mestre de Ginástica da Escola Militar; a fundação, pela missão militar francesa, no ano de 1907, daquilo que foi o embrião da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo — o mais antigo estabelecimento especializado de todo o país —; a portaria do Ministério da Guerra, de 10 de janeiro de 1922, criando o Centro Militar de Educação Física, cujo objetivo enunciado em seu artigo primeiro era o de dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física e suas aplicações desportivas --- Centro esse que só passou a existir, de fato, alguns anos mais tarde, quando do funcionamento do curso provisório de Educação Física – somados a muitos outros fatos, como por exemplo a marcante presença de militares na formação dos primeiros professores civis de Educação Física, em nosso meio, validam a referida afirmação¹¹. (CASTELLANI, 1994, p. 34)

A Educação Física caminha à sombra do militarismo se moldando conforme os determinantes que cercam a instituição, em que se mostra predominante nesse processo com a sombra da influência do positivismo, filosofia presente em nossa primeira discussão quando abordamos a Educação Física no contexto europeu ainda no século XVII, filosofia esta presente no Brasil agora no início do século XIX, fruto da influência portuguesa que ainda caminhava em um processo anacrônico.

Augusto Comte é o pai de tal filosofia, que vai desencadear processos em todas as atmosferas sociais, principalmente na educação. A corrente filosófica de Comte é suporte para um discurso relacionado à ordem religiosa que vai servir de

¹¹ Referência ao artigo “A (des)caracterização profissional-filosófica da Educação Física”, publicado na *Revista brasileira de ciências do esporte* 4(3):96 por Lino Castellani.

apoio às escolas militares em seu processo de “adestramento”¹², justificando a disciplina exacerbada e a ordem social pelo desenvolvimento do país. As instituições militares carregam nesse contexto grande parte das sistematizações da Educação Física e toda a estrutura social que se encontra em mudança vai de acordo com os aportes dessa perspectiva que apontam o corpo em uma compreensão de “saudável” e “forte” para o desenvolvimento do país.

Assim como vimos, na passagem do século XVIII para o XIX na Europa, medidas serem tomadas devido à nova estrutura social e aos seus reflexos na saúde da população, tal movimento acontece também no Brasil, mesmo que de forma tardia, com os mesmos traços que trazem consigo as instituições médicas com um novo suporte teórico acerca das doenças e outras mazelas decorrentes do inchaço urbano fruto da nova ordem econômica.

A Revolução da Vacina, 1904, no Rio de Janeiro, foi uma mostra da resistência do povo a todas as medidas intervencionistas que vinham ocorrendo, a toda espécie de invasão a que estava sujeito seja na privacidade de seus lares, seja na intimidade de seus corpos. A vacina obrigatória era o elemento que se colocava concretamente como objeto possível de revolta, e revoltar-se significava resistir, resgatar o seu próprio espaço de vida, a sua dignidade perdida. Significava resistir ao modelo disciplinar/higiênico imposto pelas classes dominantes. (SOARES, 2012, p. 87)

Tais acontecimentos têm seus reflexos em todos os âmbitos da sociedade e no desenvolvimento do conteúdo da Educação Física escolar, portanto os médicos, sob esse aspecto higienista, têm um papel destacado. Esse profissional passa a ser um personagem com grande interferência nos direcionamentos da Educação Física, porque exerce uma “autoridade” perante a sociedade em que se tem grande notoriedade pelas hierarquias estatais e sociais. Conforme Mello (1999), esse conteúdo (higienista) vai orientar a função a ser desempenhada pela Educação Física na escola: desenvolver a aptidão física nos indivíduos, ou seja, uma Educação Física de caráter unicamente higienista, mecânica e à luz dos conhecimentos da medicina.

As instituições médicas figuram juntamente com os princípios do higienismo, buscando uma ordem social e moral para os novos padrões. A medicina tem grande respaldo e relevância entre todas as esferas sociais com bastante

¹² O termo “adestramento” talvez seja um pouco ofensivo, mas me refiro aos modos de uma disciplina que ia além do controle corporal, acompanhada de uma moral burguesa que se enraizava entre os valores sociais.

representatividade, e toda essa lógica se reflete em todos os âmbitos. Na educação ela é percebida nos discursos e nas conferências de Rui Barbosa¹³ e Fernando Azevedo¹⁴ em que citam grande relação de seus discursos da pedagogia com as orientações médico-higienistas (SOARES, 1992, p. 59).

Esse novo elemento, caracterizado como pedagogia médica¹⁵, tem seus reflexos na Educação Física, tornando-a objeto de grande relevância em um braço importante na proposta de ordem social com elementos médicos.

Quanto à Educação Física, particularmente a escolar, privilegiam em suas propostas pedagógicas aquela de base anatomofisiológica retirada do interior do pensamento médico-higienistas. Consideram-na um valioso componente curricular com acentuado caráter higiênico, eugênico¹⁶ e moral, caráter este desenvolvido segundo os pressupostos da moralidade sanitária, que se instaura no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. (SOARES, 2012, p. 59)

A Educação Física carrega em si, em seus conceitos iniciais, a ideia relacionada unicamente aos determinantes ligados aos aspectos físicos juntamente com as designações para uma condição que levasse para a ordem social relacionada ao higienismo, à moral e à eugenia.

¹³ Rui Barbosa contribuiu na defesa de propostas e projetos de reformas na educação brasileira, na segunda metade do século XIX e início do século XX. É autor de um conjunto de obras, que, na atualidade, consistem em fontes de estudo para a investigação da história da educação no Brasil. Na década de 1880, elaborou as obras “Reforma do Ensino Secundário e Superior”, de 1882 (BARBOSA, 1942), e “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública”, de 1883 (BARBOSA, 1981), nas quais apresentou discussões sobre as instituições educacionais e propôs mudanças profundas nos níveis de ensino primário, secundário e superior do país (MACHADO et al., 2014).

¹⁴ Segundo Saviani em “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, com uma passagem considerável ocupando um tópico no sumário, Fernando Azevedo construiu sua base na Companhia Editora Nacional, em que criou, em 1931, a “Biblioteca Pedagógica Brasileira”, promoveu a reformada instrução pública, foi crítico literário no jornal *O Estado de S. Paulo*, participou ativamente, assumindo papel de liderança, da organização do campo educacional e diante disso foi o principal divulgador e apologeta do movimento Escola Nova no Brasil.

¹⁵ Termo usado em referência à forte influência que a Educação Física sofreu não só do militarismo, como também da medicina.

¹⁶ O termo eugenia — do grego *eugenēs*, “bem-nascido” — foi empregado pelo inglês Francis Galton pela primeira vez em 1883, em seu livro *Inquiries into human faculty and its development*, sob o enfoque da divulgação da reprodução humana controlada como potencial alternativa para o aperfeiçoamento da espécie. Em suas origens, a eugenia representava a aplicação de práticas de melhoramento e aprimoramento da espécie humana, trazendo influências dos conceitos biológicos de seleção natural, aptidão, meio ambiente e da teoria evolucionista de Charles Darwin, transferindo-os do mundo natural e aplicando-os à sociedade humana, o que forneceu grande embasamento científico às concepções eugênicas (BLACK, 2003; GALTON, 1876; GOULD, 1991; KEVLES, 1985; MARQUES, 1994; MOTA, 2003; STEPAN, 2005).

A Educação Física, em determinados períodos de sua introdução no currículo das instituições escolares, sofre uma certa resistência quando as famílias burguesas não queriam seus filhos expostos às atividades propostas pela ginástica sob o argumento de que haveria riscos de se machucarem, mostrando-se mais radicais quando se referiam às suas filhas, em um discurso alinhado aos moldes da família de tal período.

Todavia, tal movimento é insignificante diante da importância com que a Educação Física se estabelecia na ordem social e do apelo para sua inserção no currículo de modo a fortalecer a ideia do homem completo, com mente e corpo em comum harmonia influenciados pelo idealismo platônico assim explicitado no texto de Castellani Filho (1994) em que explica essa relação em que dividem o homem em material e espiritual, na qual o componente material, corpóreo apresenta-se subjugado ao elemento espiritual, a ele servindo de suporte.

Essa visão é base para o discurso de Rui Barbosa em defesa da inserção da Educação Física, discurso esse que exige uma autonomia no currículo como aquela garantida às outras disciplinas.

Em tal Parecer, proferido na sessão de 12 de setembro de 1882 da Câmara dos Deputados, Rui Barbosa deu à Educação Física um destaque ímpar em seu pronunciamento, terminando por sintetizá-lo em propostas que foram desde a instituição de uma sessão especial de Ginástica em escolas norma (inciso primeiro), até a equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de Ginástica aos de todas as outras disciplinas (inciso quarto), passando pela proposta de inclusão da Ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio e depois das aulas. (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 48)

O pensamento de Rui se entrelaça em concordâncias e conflitos com as ideias positivistas em que religiosos questionavam a inserção da Educação Física por apresentar a ideia de que o corpo diante da ginástica não estava a serviço da alma. Tais discussões e debates para uma ordem religiosa era presente no século XVIII na Europa, porém, com os atrasos filosóficos de Portugal, ainda vigoravam pela colônia a passos lentos, mas sólidos, fortalecidos por diversos setores da sociedade nos quais a supremacia católica se valia.

Posterior a Rui Barbosa, não poderíamos deixar de citar Fernando de Azevedo em suas colaborações para a Educação Física. Como vimos anteriormente, sua colaboração para a educação em um contexto geral é de grande importância e seu posicionamento para a Educação Física — mesmo ainda não se desfazendo de

alguns elementos que Rui Barbosa carregava em seus discursos, como, por exemplo, a importância da eugeniação da raça brasileira — dá um salto considerável quando proclamando elementos fisiológicos e psicológicos da ciência da saúde, a Educação Física cientificamente fundamentada, mostrando a importância, o valor, o papel do exercício na idade pubertária, para a formação do homem moderno (CASTELLANI FILHO, 1994).

Sua primeira incursão no campo educacional deu-se na área de educação física, quando, em 1915, na condição de professor do Ginásio do Estado, em Belo Horizonte, elaborou um projeto, que foi aprovado pela Assembleia Legislativa, introduzindo a cadeira de educação física, em caráter obrigatório, em todas as escolas oficiais e particulares de todos os níveis. Criada a cadeira e com uma bibliografia dominante em francês. O título completo da tese, logo depois publicada, foi o seguinte: Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser [...]. (SAVIANI, 2007, p. 211)

Percebem-se elementos de militarização não somente no contexto da Educação Física: em um período carregado de ideologias militares em todos os campos, oriundas de uma Primeira Guerra Mundial que acabava de começar, outras discussões ainda foram possíveis, dividindo as escolas entre o pensamento e a organização militar apoiada na pedagogia tradicional e o movimento da Escola Nova, que se manifestava tentando buscar novos caminhos em que apontava três aspectos¹⁷ — escola única, escola do trabalho, escola-comunidade.

Nesse contexto da Escola Nova, a proposta higienista que se estabelecia de forma autoritária é reorganizada com novos debates e novas propostas, mas nada relevante que mudasse a concepção de corpo para o trabalho, ordem, disciplina e a necessidade de hábitos saudáveis visando a evitar que doenças trouxessem desequilíbrio à ordem burguesa — mesmo com essa distância científica abordada em congressos do que realmente é a Educação Física para o corpo e para a sociedade, com essa concepção exacerbada.

A Escola Nova introduzia uma nova construção social do corpo, mitificada a partir de então no estereótipo da “regeneração da raça”. O corpo deveria tornar-se saudável, isto é, manipulável, hábil, multiplicador de forças e, ao mesmo tempo, exteriorizar as qualidades psicológicas interiorizadas pelo domínio das técnicas corporais: a capacidade de previsão e de treinamento da vontade. (NUNES, 1984, p. 543 apud SOARES, 2012, p.108)

¹⁷ A respeito dos três aspectos na Escola Nova, consultar Saviani em “História das Ideias Pedagógicas” (2007, p. 211-216).

Essa concepção social e educacional traz consigo uma responsabilidade quase individual da Educação Física sobre os aspectos saudáveis, ligando os exercícios físicos ao êxito da saúde, assim como acontece de forma contemporânea com a educação, atribuindo a ela a responsabilidade sobre os méritos pátrios, de forma equivocada, pois sabe-se que são necessárias políticas públicas em diversos setores para tal êxito.

A Educação Física, mesmo com todos os debates, continua flertando com o positivismo e ainda permanece bem próxima do higienismo. Podemos citar o exemplo do Congresso Brasileiro de Higiene¹⁸, em que o exercício físico tem grande espaço entre as discussões, que atribuem a ele grande responsabilidade acerca da ordem higiênica.

Diante desse cenário, a Educação Física se mostrava distinta quando proposta para as mulheres. Diante do conservadorismo patriarcal que cercava tal período e da onda de manifestações para o enfrentamento de possíveis guerras, a Educação Física ficava com a disposição de moldar o corpo feminino para fins maternos com a possibilidade de futuras gerações mais fortes e saudáveis decorrente desse trabalho da Educação Física para uma possível mudança genética.

Basicamente, a Educação Física era relativizada com a proposta de auxiliar na condição de tornar as mulheres fortes e saudáveis para a geração de filhos para a construção de uma pátria preparada para o embate e outros determinantes relativos ao caráter da mulher exclusivamente na figura de mãe.

Destinava-se, portanto, à Educação Física, nessa questão da eugenia da raça, um papel preponderante. O raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres. (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 56)

A Educação Física para as mulheres atravessa dois momentos nesse cenário: o período da valorização exacerbada da atividade física para fins maternos e o período em que a legislação conservadora patriarcal limita atividades para não tirar a “feminidade” e o caráter do estereótipo relacionado à mulher do lar.

¹⁸ Os Congressos Brasileiros de Higiene foram realizados ao longo da década de 1920, quando médicos articulavam seus discursos com base na importância dos exercícios físicos na figuração da ordem e tendo a escola com meio principal para o papel desse “adestramento”.

A Educação Física, em seu percurso arraigado de diversos vieses ideológicos, sem ainda uma identidade, diferentemente ou menos que outras disciplinas, tem como um passo mais sólido em sua inserção escolar a análise da Associação Brasileira de Educação¹⁹ sobre a veracidade da necessidade da Educação Física compondo parte do currículo e a posterior efetividade do debate acerca da metodologia.

Segundo Castellani, à luz do professor Mario Ribeiro Cantarino Filho²⁰, sobre esse aspecto, as instituições militares vão conduzir esse processo com base no método francês, substituindo o método alemão que até então vigorava, até que fosse criado o método nacional. Esse fato é fruto do processo de globalização da ginástica, que tem suas raízes na Europa e posteriormente se estabelece na América com a vinda dos militares europeus.

Os fatos no mundo mais que respingam nos outros países, que, mesmo não estando em guerra, têm sua estrutura influenciada diretamente. Com a Era Vargas, temos aceso um fortalecimento da ordem militar acerca não só da Educação Física, mas em toda a estrutura social, porém a Educação Física tem sua valorização exacerbada pois traz consigo diversos fatores de interesse de um país que se encontra em meio às tensões da Segunda Guerra.

Acerca do período, Castellani (1994) cita o trecho do artigo de Helion Povoas, denominado “A tese: a marcha para as alturas”, publicado em novembro de 1938, que diz o seguinte:

Entreguemos ao exército todos os poderes para que, no setor de Educação Física, ponha em prática em todo o território nacional, a sua técnica disciplinadora que é, no momento, um evangelho salutaríssimo à nação. Para não pôr salvo das tormentas, organizando a nossa defesa, o exército glorioso precisa de um ‘Homem brasileiro’, com toda a letras maiúsculas, bem

¹⁹ Segundo Saviani (apud CARVALHO, 1988), a ABE surgiu em outubro de 1924, por iniciativa de 13 intelectuais cariocas que, mediante convocação de Heitor Lyra da Silva, reuniram-se em uma sala da Escola Politécnica do Rio de Janeiro com uma presença majoritária de engenheiros no quadro associativo da entidade, o que também explica a introdução, no interior da ABE, da problemática relativa ao taylorismo e fordismo. Embora, na origem, o grupo tivesse a intenção de organizar um “partido do ensino”, a ABE firmou-se como órgão apolítico, destinado a congregar todos os interessados na causa da educação, independentemente de doutrinas filosóficas ou religiosas ou de posições políticas.

²⁰ Presença marcante na Educação Física. Dentre essas, ressaltamos seu material de pesquisa. Há longo tempo professor Cantarino (1938-2012) construiu uma das mais importantes bibliotecas privadas de Educação Física. Começou a reunir diferentes obras desde o final dos anos 40, reunindo um acervo bibliográfico que se constitui, segundo alguns pesquisadores, na maior biblioteca particular do Brasil sobre Educação Física e esportes, com aproximadamente 4.000 livros — grande parte deles editados entre 1930-1950, portanto algumas verdadeiras obras raras.

maiúsculas. Confiantes, entreguemo-nos a ele, porque só ele dispõe dos elementos necessários a um renascimento de vigor físico indispensável à organização bélica de uma Pátria, ainda que a mais pacífica, como a nossa. Seja o Brasil, todo ele, no tocante à Educação Física, uma escola de Educação Física do Exército.

Nesse período de incertezas da ação pedagógica na Educação Física ou, melhor dizendo, certezas absolutas nem nenhuma possibilidade de discussão, sua identidade começa a ser calcada nas normas e nos valores próprios das instituições militares que, além de programar sua prática (apenas a prática) nas escolas, também exerce o papel de formar os instrutores dessas práticas, reunindo características que vão até o ano de 1939, quando temos a criação da primeira escola civil de formação de professores de Educação Física.

Mesmo em meio às tensões da guerra, a Educação Física tem agora não o adestramento e a ordem moral em foco, visto que passa a ser auxílio fundamental na mão de obra, já que o país passava pelo processo de industrialização, buscando certa independência, e a Educação Física configura-se nesse período como peça importante nessa nova engrenagem tendo em vista que a mão de obra, diante dos poucos recursos tecnológicos, exercia papel principal em sua grande parte, dependia-se demasiadamente da condição física que o trabalhador pudesse oferecer.

Com esse novo formato econômico voltado totalmente para o processo industrial, a Educação Física tem agora a responsabilidade de preparar o trabalhador para a resistência com longas jornadas de trabalho e com uma configuração de direitos estritos. Esse desempenho buscado pelo mercado vai além do trabalhador adulto e o Estado se articula para preparar essa mão de obra flertando com a educação, como percebemos na Constituição de 1937, com alguns decretos que nos mostram a intenção real da Educação Física obrigatória no sistema de ensino.

Em todos aqueles documentos legais, a Educação Física foi contemplada como sendo matéria obrigatória a ser oferecida pelos estabelecimentos de ensino e cumprida por todos os alunos até os 21 anos de idade. Buscava-se, dessa forma, atender ao preceito constitucional contido em seus artigos 131²¹ e 132²², referentes à

²¹ “Art. 131 – A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência” (CONSTITUIÇÃO, 1937).

²² “Art. 132 – O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira

promoção do adestramento físico necessário ao cumprimento — por parte da juventude — “de seus deveres para com a economia”. (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 94)

A Educação Física, mesmo com sua valorização, encontra-se distante dos valores reais pedagógicos, exercendo, apenas como apoio ao processo industrial, uma formação exclusiva para o preparo da mão de obra. Todo esse processo era apoiado pelas bases que figuravam na Educação Física apoiadas no positivismo, como: higienismo, adestramento moral e teorias de cunho apenas biológico. Percebia-se uma Educação Física diferente de acordo com a classe social e suas propostas variavam, apoiando-se na expectativa futura do indivíduo e em seu *status* social.

Com o término da Segunda Guerra Mundial, que coincide com o fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, surgem outras tendências, enfraquecendo assim a ordem militar e seus elementos dentro das instituições de ensino. A Educação Física começa, então, a caminhar seus primeiros passos com uma determinada liberdade, ou seja, o militarismo não possui mais o domínio total de suas aplicações.

Com a ordem militar enfraquecida a partir dos alarmes de guerras pausados, temos a possibilidade de abertura para outras tendências, como é o caso do método da Educação Física desportiva generalizada, que ganha força, e o esporte volta aos holofotes, retornando para uma posição de destaque social, estabelecendo-se agora como uma “arma” que se apresenta durante, antes e após o período olímpico com o intuito de preparar para uma competição mais do que esportiva, mas também ideológica, seguindo o embalo da Guerra Fria, em que os países tentavam demonstrar suas forças pátrias mediante o *ranking* de medalhas.

Tal manifestação, não diferentemente dos outros períodos, também tem seus reflexos na Educação Física escolar, que detém agora a responsabilidade de uma organização para a formação não de cidadãos ou mão de obra para o trabalho mecânico, mas sim do aluno técnico, habilidoso e com potencialidades que visam ao preparo para representar a nação durante os jogos olímpicos:

[...] divulgado no Brasil principalmente por Auguste Listello logo após o período pós-guerra. O método ganha uma dimensão de grande magnitude, e agora não é mais o esporte da escola e sim o esporte na escola, caracterizando assim uma nova Educação Física, com outros objetivos e

a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação” (CONSTITUIÇÃO, 1937).

outra perspectiva curricular, sendo que os objetivos não são mais a busca pela saúde e preparo físico, somente, além desses aspectos, que estão na base da educação física desde seus primórdios, vê-se também a necessidade de trabalhar habilidades específicas conjuntamente para essa nova interpretação do mundo esportivo saltando os muros da escola e moldando um novo currículo. (MELO, 1999, p. 15)

O método desportivo talvez seja o que mais estabeleceu raiz no processo da formação curricular da Educação Física: percebemos sua gênese, além de que grande parte de sua identidade histórica ocupa hoje as quadras das escolas, e por isso talvez realmente tenhamos quadras em vez de uma estrutura para atender a outro tipo de atividade. Isso aponta para uma construção pedagógica sempre acompanhada de um interesse maior que o educacional em si.

Os militares perdem espaço, mas, ao lado do método desportivo, as fábricas continuavam com suas necessidades, e agora não só fábricas, mas todo o mercado flertava com a Educação Física para os fins de uma produção acelerada e com maior qualidade, tendo em vista o “preparo” que a Educação Física exercia.

A década de 60/70 é o período que Dermeval Saviani classifica como tecnicista²³, em que a função educacional para a classe proletária era quase exclusiva para o preparo da mão de obra. Antes, somente a Educação Física se via ao dispor dessa nova organização industrial, agora outras disciplinas também são articuladas para uma mão de obra com outras funções que não só a do trabalho braçal, ou seja, tal período cerca a Educação Física com elementos técnicos do esporte e de atividades na perspectiva do mercado de trabalho.

O prevalecer do entendimento de saúde em seu aspecto bio-fisiológico, toa somente, encontra eco na legislação esportiva brasileira, quando ela — no inciso 1 do artigo 5º da lei n.º 6.251/75 — afirma ser um dos objetivos básicos da Política Nacional de Educação Física e Desportos, o “...aprimoramento da aptidão física da população...” Externava-se, dessa forma, a caracterização de uma outra sua faceta, qual seja, aquela voltada às questões afetas à “performance esportiva”, simulacro, na Educação Física, da ordem da produtividade, eficiência e eficácia inerentes ao modelo de sociedade no qual, a brasileira, encontra identificação. (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 109)

Com a nova lógica industrial, a Educação Física e o esporte figuram através não só do preparo na saúde do trabalhador, mas agora através da recreação trazendo para o trabalhador momentos de “lazer” visando a uma maior produtividade

²³ Trataremos da tendência pedagógica com maior propriedade em discussão posterior.

com base em pesquisas que se tinham acerca da introdução de momentos fora do processo fabril que pontuavam diversos ganhos em toda a lógica industrial.

As fábricas inserem em seus espaços estruturas para atender a essa nova lógica, isto é, a Educação Física mostra-se presente não só no currículo das escolas, mas em outros espaços sociais e assim vai tecendo suas ramificações ao longo da história, ou seja, é de acordo com a interpretação do corpo pelo seu período que a Educação Física vai se estabelecendo.

Percebemos na base histórica da Educação Física que sua teoria foi formulada a favor da articulação burguesa, mas isso não nos sensibiliza a negá-las, e sim a realizar uma análise de como elas serão conduzidas em consonância com uma busca pela competência política no processo de emancipação desse processo histórico.

Vejamos que todo esse processo é base para a construção da Educação Física e se manifesta em sua importância de tal forma que consolida os documentos que garantem sua inclusão de forma obrigatória, ou seja, embora essa base “técnica” forme os pilares para a sua construção pedagógica, deve ser superada e servir de apoio para uma discussão acerca de qual Educação Física queremos.

Devemos perceber que a realidade não é estática e que outras influências vieram, portanto a discussão deve ser constante, pois as manifestações conservadoras se colocam presentes agora de formas camufladas em que se exige mais do professor para uma análise de compressão para a intervenção.

Esses períodos de transformações políticas e sociais abrem passagem para a transformação do capital e da acumulação primitiva, causam impacto na organização humana em sociedade e na maneira de se relacionar e determinar os meios de produção e trabalho. Tais determinantes nos conduzem para a criação de um novo processo de construção educacional, voltado muito mais para treinar as massas para a produção fabril ou o mercado de trabalho em geral, quando analisado de forma contemporânea, do que para a formação crítica e o conhecimento em uma análise histórica, percebendo que esse processo se torna um ciclo se não houver uma interferência crítica (forma propícia para os burgueses):

Apenas as *modalidades* de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da “acumulação primitiva”, em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas [...]. É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica

incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

Essa estrutura teórica tem suas raízes regadas e o processo de superação se torna cada vez mais complexo diante da teia conservadora que se faz em volta da educação. É notório que, com a realidade em movimento e com as inquietações, esse processo pode ser rompido, mas cabe uma articulação teórica pendendo para a realidade em uma análise dos complexos para tal emancipação.

Notamos nesse processo histórico como foram os primeiros passos da Educação Física, sob grande influência do higienismo, com as mudanças sociais, e posteriormente do militarismo, que assumiu grande parte da organização das práticas da Educação Física com diversos interesses, dependendo do período.

Novas estruturas sociais se articulam conforme as alterações do processo capitalista, e a educação acompanha tais mudanças para esse suporte, mantendo o processo histórico da Educação Física sempre em movimento, cabendo agora analisar como esse sistema vai se consolidando e estabelecendo sua essência em todos os níveis de relação.

1.2 Educação Física e a aproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica

Tal abordagem é fruto de um ensaio articulado juntamente com Lucas Scaravelli²⁴, durante a disciplina Organização do Trabalho pedagógico, cursada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UnB, com a professora Edileuza Fernandes, em 2018, na qual apresentamos algumas ideias e inquietações que compartilhávamos acerca do tema. Como dois pesquisadores da Educação Física, o assunto se apresentou para nós como peça fundamental para a compreensão dos determinantes históricos e contemporâneos da área.

Em sequência, lembramos que na discussão anterior, buscamos a análise de uma articulação histórica que se demonstra necessária à compreensão para percebermos como todo esse mecanismo se reflete nos direcionamentos para a

²⁴ O ensaio citado não foi publicado servindo até então apenas de suporte para ambos os pesquisadores.

estruturação da Educação Física. Notamos que uma face educacional com fins emancipatórios se torna mais distante devidos às variantes que a cercam e, com base nessa questão, surge a seguinte indagação: será que a Educação Física tem produção acadêmica para o enfretamento de tal blindagem mercadológica articulada com o Estado? Acerca da pergunta, após o levantamento da pesquisa, prefiro que a resposta seja respondida de forma implícita com o texto a seguir.

A Educação Física possui diversas faces em sua trajetória, principalmente pela razão dos determinantes econômicos e históricos tais como: toyotismo, fordismo, que influenciaram diretamente o chão da quadra, retardando a objetivação de sua “real função”²⁵ enquanto instrumento pedagógico, assim como a influência do higienismo e os direcionamentos militares que caminhavam para uma articulação unicamente mecânica.

Esse contexto de um retardo pedagógico tem sua base na ausência da intervenção teórica com uma crítica à cultura corporal, condução da Educação Física que era limitada a princípios técnicos em que se fazia necessária uma discussão para a sistematização da Educação Física juntamente com os conhecimentos pedagógicos. Retardo esse que se materializou não por questões de negligência dos pensadores da Educação Física, mas pelo fato de o sistema não permitir diálogos e alterações que não demonstrassem afinidade para os fins de mercado, controle social e todos os fatores relacionados à disciplina e saúde que cercavam tais períodos. Acerca dessa questão, Medina (1987, p. 19) sintetiza o seguinte:

A crise é um instante decisivo, que traz à tona, praticamente, todas as anomalias que perturbam um organismo, uma instituição, um grupo ou mesmo uma pessoa. E este é o momento crucial onde se exige decisões rápidas e sábias, se é que pretendemos debelar o mal que nos aflige. Muitas vezes por trás de certas situações de aparente normalidade, escondem-se as mais variadas distorções ou patologias, que devido aquela aparência não são colocadas em questão.

No trecho acima, do livro de Medina “Educação Física cuida do corpo e da mente”²⁶, o autor retrata esse momento de uma possível ruptura a partir da crise.

²⁵ Uso o termo “real função” porque considero que a instrumentalização pedagógica da Educação Física, como era usada, não contempla os fundamentos de uma proposta educacional tendo em vista a luta de classes.

²⁶ João Paulo S. Medina é professor de Educação Física, especializado em Ensino Universitário e Treinamento Esportivo e mestre em Filosofia da Educação. Segundo o professor Nivaldo, da FEF/UFG,

Eu diria que crise talvez não fosse o termo correto já que o processo que o incomoda tem aquele perfil já de longa data, ou seja, não se teve um outro panorama de perspectivas contrárias ao que sempre esteve posto. Medina foi um dos primeiros autores a demonstrar essa insatisfação com o modelo de Educação Física predominante, que condicionava todas as suas atividades exclusivamente para trabalhos relacionados ao corpo em uma perspectiva em que ainda eram influenciados pelo pensamento positivista no qual se separavam corpo e mente.

Essa disposição em que a Educação Física se colocava — ou seja, sempre ao dispor de outras necessidades que não necessariamente a educação voltada para uma formação emancipatória — era utilizada de acordo os interesses conforme o mercado e suas metamorfoses ou também como foi pela influência higienista voltada para uma prática disciplinar sob influência dos padrões europeus com base no princípio de uma formação do indivíduo sadio em caso de uma necessidade para fins de combate em tempos de eminência de guerra.

Nesse percurso, a educação física vem recebendo influência de outras instituições, assumindo ou incorporando seus códigos e vinculando-se à construção/formação de diferentes modelos de “corpo”. Primeiro a instituição médica (o corpo higiênico-eugênico). Depois a instituição militar (o corpo produtivo, dócil e disciplinado) e, por último, a instituição esportiva (os corpos produtivos, esportivo, competitivo, apolítico, acrítico, alienado, mercador, mercadoria e consumidor). (ASSIS, 2001, p. 14)

Com base nessa perspectiva histórica do tópico anterior, percebemos como o Estado se comportou nos períodos anteriores aos anos 70 e também o mercado e analisamos agora os indicativos de mudança que tivemos no período posterior em que se acenava para o desenho da democratização. Ao considerar tais períodos, em que tivemos mudanças sociais significativas, esta composição volta transfigurada para dentro dos muros da escola, carregando consigo todas as contradições e características que se tornaram parte de sua constituição.

neste ensaio o autor traça, de forma inteligente e crítica, uma denúncia acerca do processo de domesticação na educação do corpo dentro da Educação Física e, extensivamente, no contexto social brasileiro. Ao mesmo tempo, anuncia elementos importantes da pedagogia freiriana, como categorias estruturantes de outra pedagogia a ser pensada no âmbito da Educação Física. Os termos “conscientização”, “liberdade”, “humanização”, “diálogo”, “unidade teoria/prática”, “práxis”, “críticidade”, “humildade” e “esperança” tornam-se fios condutores para a prática libertadora de uma verdadeira cultura do corpo.

A escola, na maioria das vezes, não estava preparada para receber essa prática social mutante, tendo em vista que carregava em sua própria razão de ser a preocupação pedagógica de geração e transmissão do saber humano às novas gerações. É aí que podemos ver claramente o contraste entre os ideais e as práticas educacionais do passado e as concepções apropriadas aos desafios históricos que temos de enfrentar no curso de uma transformação socialista sustentável (MÉSZÁRÓS, 2008).

Mesmo diante desse contexto, em que uma nova face do capitalismo se articula e influencia diretamente o cotidiano escolar, surgem inquietações oriundas desse período e dos determinantes que o cercam, em uma tentativa de moldar o fazer pedagógico e tornando a luta contra-hegemônica cada vez mais desleal visto que os mecanismos contribuem para a raiz de tal sistema em todos os âmbitos sociais, corrompendo quaisquer manifestações que tendam para a valorização de uma formação humana e que não estejam somente em uma ótica voltada para o mercado de trabalho.

Portanto, eis a necessidade da discussão com o propósito de resgatar o contexto histórico para uma análise posterior necessária acerca da Educação Física e sua organização contemporânea, que inicialmente parece ter demonstrado manifestações que não apontam para a superação concreta e uma ausência de novas propostas que não estejam em consonância com os determinantes do capitalismo que primam pelo rendimento, individualismo, ou seja, uma lógica de exclusão e consumismo. Saviani (1996, p. 181 apud ASSIS, 2001, p. 21), acerca de tal contexto, em se tratando de um momento histórico que precisa de superação, levanta o seguinte pensamento:

[...] levando-se em conta que uma filosofia é viva e insuperável enquanto momento histórico que ela representa não for superado, cabe concluir que se o socialismo tivesse triunfado é que se poderia colocar a questão da superação do marxismo, uma vez que, nesse caso, os problemas que surgiriam seriam de outra ordem. Mas os fatos o mostram, ele não triunfou. O capitalismo continua sendo ainda a forma social predominante.

É necessário um diálogo para construir uma base teórica de superação, diálogo esse que deve ser constante até que seja superado aquilo que se colocou a

enfrentar. Vejamos se a próxima década (80)²⁷ fortaleceu ou enfraqueceu as possibilidades de diálogo e se conseguimos quebrar as raízes estabelecidas das décadas anteriores sob as influências de inspirações behavioristas²⁸.

Uma efervescência de novas possibilidades nos anos de 1980 se manifestava em diversos campos, na arte, na música, no teatro, nos meios de comunicação em que a liberdade de pensamento enfim pôde ser posta sem as restrições do período anterior. Esse respiro social possibilitou na Educação Física um questionamento para uma possível nova roupagem, trazendo para o discurso uma Educação Física não para o preparo da mão de obra e controle de saúde, mas para os fins pedagógicos:

Tais circunstâncias, panoramicamente abordadas, incidiram na Educação Física e estimularam, nela, um teorizar crítico-sistemático (nunca visto) que trazia uma característica marcante: feito sob o ponto de vista “dos de baixo”. Em outras palavras, a Educação Física, pela primeira vez, questiona teoricamente a sua histórica funcionalidade aos interesses das elites dominantes e inaugura um movimento de engajamento com a luta pela mudança radical (na raiz) da sociedade capitalista. (HUNGARO, 2010, p. 137)

Tais transformações tendem para um descolamento dos objetivos anteriores, dialogando agora com o referencial bibliográfico pedagógico e deixando de lado formulações técnicas que embasavam a estrutura prática e teórica da Educação Física. O cenário não só na Educação Física, mas socialmente busca agora uma humanização que se manifesta e consolida através da Constituição de 1988 garantindo direitos e possibilitando novos horizontes educacionais e sociais.

Nessa perspectiva de mudança, boa parte da sociedade se percebe envolvida com essa nova face social, daí compreendemos como é importante o engajamento da população em busca de garantia de direitos e como toda essa articulação se reflete em toda a rede social a partir do momento em que o cidadão compreende a realidade que o cerca e os seus interesses:

²⁷ A década de 80 no Brasil foi um período de significativas mudanças e de novos ordenamentos no quadro político da nossa sociedade. O início do processo de abertura política, após longo período de ditadura militar, possibilitou o surgimento de novas organizações da sociedade civil e da sociedade política. A população foi mobilizada a participar dos destinos do Estado e de intervir nos diferentes níveis de governo.

²⁸ Um conjunto de ideias sobre essa ciência chamada de análise do comportamento, e não a ciência ela própria; o behaviorismo não é propriamente uma ciência, mas uma filosofia da ciência. Como filosofia do comportamento, entretanto, aborda tópicos que muito prezamos e que nos tocam de perto: por que fazemos o que fazemos e o que devemos e não devemos fazer.

[...] a realidade é uma totalidade relacional (em que tudo está relacionado) e processual (em constante transformação) que pode ser racionalmente apreendida e intencionalmente modificada pelo homem. Ou seja, o conhecimento sobre a nossa condição existencial é fundamental para uma intervenção sobre a realidade. (MARX apud HUNGARO, 2010, p. 154)

Essa realidade, até então hegemônica, que não permitia uma posição de manifestação ou questionamento das condições ali existentes, exigia uma superação para o equilíbrio ou, senão equilíbrio, um freio no despontamento radical da classe dominante e dos interesses que manifestava naquele período em conformidade também com os interesses do Estado, ou seja, Estado e burguesia no processo de edificação da consolidação que dificultava ainda mais qualquer princípio de ascensão da classe trabalhadora.

Enquanto isso, na Educação Física, algumas indagações surgiam de forma latente sobre sua condição não reflexiva, quando observado todo o contexto educacional aprisionado pelos determinantes do capital, fruto das transformações acima citadas. Eis que, decorrente da opressão explícita e implícita e de um distanciamento da classe dominante em relação às camadas populares, por meio de um mecanismo como a educação, surge o movimento renovador²⁹, com a proposta de ressignificar os valores que se infiltraram nas escolas e no piso das quadras.

Tais mecanismos distanciam classes sociais e exigem um conhecimento direcionando para uma articulação que estruture toda a categoria para o embate, em uma sociedade burguesa que se posiciona através do Estado arbitrário, que se posicionava contra uma educação que fosse além de domínio de conteúdos e práticas mecânicas. Grande protagonista do período, Castellani, à luz de Marx, que diz que “não basta que a teoria tenda a realidade, a realidade deve tender a teoria”, sintetiza o seguinte:

Imbuído da vontade e certa pretensão de querer intervir, de não se contentar em simplesmente saber como as coisas são, mas valer-se do conhecimento e fazer dele uma ferramenta forte de intervenção na realidade buscando dar

²⁹ Pode ser entendido como um movimento de caráter “inflexor”, dado ter representado um forte e inédito esforço de reordenação dos pressupostos orientadores da Educação Física, como, por exemplo, “colocar em xeque”, de maneira mais intensa e sistemática, os paradigmas da aptidão física e esportiva que sustentavam a prática pedagógica nos pátios das escolas. A despeito das diferenças internas ao próprio movimento, pode-se dizer que, naquilo que concerne ao seu segmento crítico ou “revolucionário”, destaca-se o fato de a Educação Física (EF) absorver e participar do debate sobre as teorias críticas da educação que se desenvolvia no campo mais geral da educação no Brasil.

conta de construir aquilo que defendemos isso marcou a geração dos anos 1980. (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 35)

Durante esse período, muito se discutiu, em decorrência desse movimento sobre uma Educação Física com engajamento político/social emancipatório que contemplasse uma formação além das técnicas esportivas e uma prática de caráter higienista ou similar, ou seja, uma resistência ao que se estabelecia anteriormente foi posta por parte do meio acadêmico da Educação Física, contrapondo-se à hegemonia do tecnicismo, militarismo e higienismo. Indiscutivelmente, nos anos de 1980, a Educação Física no Brasil iniciou naquele período um profundo processo de autocrítica.

Esse momento buscava superar aquele que levava para um aparelhamento da educação aos meios de produção, levando a Educação Física como um dos grandes expoentes do currículo para o preparo dessa condição, que objetivava condicionar os alunos fisicamente para suportarem a mimese, resistirem à jornada de trabalho, disciplinando os corpos e fugindo de uma possível condição educacional libertadora, tal condição que exigia pouco do intelecto e muito do preparo físico.

Durante esse período, mudanças no cenário político/social permitiram um novo fôlego para o trabalhador, de modo que condições de lutas em prol de uma reorganização trabalhista foram se estabelecendo a partir da ruptura com o período de produção intenso e de um Estado em conformidade com as relações propostas por todo o sistema de produção que se posicionava sem os freios necessários que devem ser estabelecidos para que se garanta dignidade ao trabalhador no processo produtivo:

Depois de duas décadas — tendo 1964 como referência — de submissão à “ditadura da burguesia fardada”, respiraram-se, na década de 1980, os ares da redemocratização. Estes ares só foram possíveis em virtude, no final da década de 1970, do esgotamento do chamado “Milagre Brasileiro”³⁰ e do

³⁰ A política que estimulava a produção de bens de consumo duráveis deixava de lado outros setores que necessitavam de uma maior injeção de recursos e atenção do governo, tais como a educação e a saúde, por exemplo. Como uma entre as consequências geradas por esse novo modelo econômico, podemos destacar o aumento das desigualdades sociais, pois a produção interna visava não ao saneamento das necessidades básicas da população em geral, mas sim aos interesses do mercado externo, como também àqueles de uma parcela da população interna com maior poder aquisitivo, ou seja, “a prosperidade da economia brasileira encobria a exclusão econômica e social da maior parte da população, que não se beneficiara do ‘milagre econômico’” (DOLHNIKOFF; CAMPOS, 2001, p. 335).

processo de reorganização do movimento operário. (HUNGARO, 2010, p. 137)

Este processo tem seu início devido à manifestação da classe operária, artística em um engajamento que acaba refletindo em toda a sociedade: jovens, estudantes, professores e outros grupos se envolvem em busca do processo democrático, o que determinou os avanços educacionais a partir desse período e também em outras organizações que até então estavam sob comando militar ou silenciados de forma implícita.

A Educação Física, assim como a educação, tem seus precursores que vão não conduzir essa tentativa de um novo rumo, mas inflamar o diálogo até então adormecido. Entre os precursores, destacamos como principal, com base em nossa perspectiva de pesquisa, Dermeval Saviani, que, sob uma condição crítica, manifesta-se à luz método do materialismo histórico dialético, iniciando esse trabalho para uma percepção das condições reais que se colocavam na educação.

Nós estamos falando do final da década de 1980, e a proposta mais visível de contraposição à forma escolar capitalista que está em evidência, é a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica. Há outras colocadas naquele momento — Paulo Freire, por exemplo —, mas aquela que mais nos interessou foi a Pedagogia Histórico-Crítica, pela qual o professor Saviani estruturou uma abordagem avançada para a educação e estabeleceu uma contraposição com as outras vertentes, descritas por ele, e que estão no jogo, como: a tecnicista, escola-novista e a tradicional. E isto foi muito importante para firmar uma direção de análise, pelo menos para aqueles que trabalham próximos de uma matriz histórico-dialética e marxista. (FREITAS, 2016, p. 207)

Saviani é o eixo inicial que conduz aos principais trabalhos da educação, posteriormente influenciando diretamente as pesquisas da Educação Física com uma contribuição acerca de um projeto que busca a ruptura com os condicionantes da Educação Física dos períodos anteriores, ou seja, o processo que se inicia na educação que esse novo período estabelece é de uma possível liberdade na organização do trabalho pedagógico³¹, a redemocratização leva a uma quebra do controle de exposição do pensamento que envolvia o período anterior.

³¹ “[...] a organização do trabalho pedagógico se caracteriza também por uma concepção política e crítica de educação. A organização do trabalho pedagógico da equipe reflete a proposta de ensino adotada pelo programa. Discutir, planejar, vivenciar, analisar e refletir, coletivamente, sobre o planejamento das atividades, nos permitirá visualizar a concepção de educação existente no núcleo [...]” (FREITAS, 1995, p.56).

As condições postas se manifestavam diretamente para a manutenção da ordem dominante, em que os aparelhos se colocavam ao dispor dos mecanismos estabelecidos pela burguesia, e a escola, como espaço de contradição e de disputa de projetos, mesmo que tenha as possibilidades de ameaça a essa ordem, colocava-se como um instrumento de valor neutro, sendo apenas vista para manutenção do mercado de mão de obra barata e necessária subsunção aos serviços do capital:

[...] na formação escolar, vai se configurando em nossa escola corrente, cumprindo duas funções sociais: excluir, por um lado, e subordinar por outro, que são as funções clássicas que o nosso sistema social atribui à escola atual. (FREITAS, 2016, p. 206)

Essas inquietações são reveladas e um norte educacional se apresenta com face às experiências educacionais anteriores que trouxeram consigo uma baixa perspectiva de transformação social, como a pedagogia tradicional, a Escola Nova e a tecnicista³².

Esse norte era motivado por essas propostas que se mostraram insuficientes para a superação necessária no processo educacional de que a classe trabalhadora necessita; na verdade, o correto não seria “insuficiência” porque, em suas essências, nunca buscaram essa superação.

Para a busca do seu real objetivo, esse movimento não só dialoga com a superação das propostas anteriores, mas tenta também se estabelecer como um filtro das constantes mudanças sociais.

Assim sendo, como vimos a Educação Física não escapou da materialidade do mundo social, contribuindo para a conservação desse modelo configurado, alienando os indivíduos, preparando-os tão somente para o mercado de trabalho a fim de reproduzir a lógica do capital. (CASTELLANI FILHO, 2013, p.56)

Essa alienação presente no período é a mesma fruto das motivações desta pesquisa, mas se percebe agora com nova face e por isso evidencia-se a necessidade de trazer o percurso histórico-pedagógico da Educação Física nos anos 1980, com forças teóricas e práticas no chão de sala e a influência da chamada abertura política e redemocratização no país, pois iniciaram o rompimento com o

³² Aprofundaremos as três perspectivas no capítulo posterior.

conceito fisiológico voltado para o esporte como adestramento físico³³, construindo, assim, caminho para reflexão e moldando novos conceitos pedagógicos no currículo da Educação Física para os anos subsequentes.

Esse trabalho na Educação Física de enfrentamento constitui-se, então, nas escolas, de práticas hegemônicas conservadoras, e, se não bastasse, constitui-se muitas vezes como um componente curricular menosprezado e sem sua legitimação de fato na escola, ao menos por seus conteúdos para além da influência do esporte de alto rendimento e espetacularizado, sendo caracterizada como uma prática inferior (CASTELLANI FILHO, 2013).

A dificuldade de legitimação da Educação Física está inserida na história da educação, e compreender sua história permite identificar melhor as razões pelas quais há uma desvalorização da disciplina, porque se confunde a função do professor e de que forma a educação contribui para a manutenção do modelo de sociedade atual. (CASTELLANI FILHO, 1991, p.25)

Esse é o cenário o qual contribui para essa insatisfação em relação aos aspectos educacionais que impedem a reflexão em sala de aula, uma Educação Física que parece dialogar somente com a técnica e a prática corporal. A Educação Física, nesse contexto histórico, por um modelo técnico do fazer pedagógico, reforçava essa lógica a partir dos determinantes morais que herdava de Augusto Comte³⁴ e suas ramificações, como também do mercado que se infiltra pelos muros da escola estabelecendo padrões e moldando o currículo aos moldes de uma reestruturação produtiva que se configurava no país em plena crise do capital, muitas vezes de forma não tão explícita e por isso parecia não causar estranhamento ter como objetivo, por exemplo, a disciplinarização dos corpos e sua higienização, como o viés desportivo de rendimento e sua moral meritocrática. Em seus estudos, Medina (1987, p. 12), na introdução, já nos aponta essa tendência:

³³ “Em meio a inúmeras explicações para o surgimento da instituição esportiva, Bracht (1977, p. 102) sintetiza que o surgimento do esporte moderno está intimamente relacionado com o advento da moderna pedagogia, do nacionalismo, da problemática do lazer e do trabalho”. E continua afirmando que esse entendimento traz à tona dois conceitos centrais para o desenvolvimento do esporte: racionalização e orientação para o rendimento, inscritos na crença moderna do crescimento e do progresso ilimitados” (ASSIS, 2001, p. 82).

³⁴ “A noção vulgar do corpo humano recebe as mesmas influências maléficas do vírus que divide as ciências. Ao tentar explicar todas as suas dimensões, o homem se retalha em duas, três ou quatro partes e depois se torna incapaz de perceber a totalidade em que elas se realizam. Uma totalidade que incluía o outro e a natureza” (MEDINA, 1987, p. 42).

É justamente esta hipertrofia das manifestações intelectuais, uma das fortes razões pela qual a cultura do corpo—e em especial a Educação Física—desde o início na escala de valores, que foi se formando em nossa Nação. Basta observarmos o que ocorre na maioria das escolas de segundo grau para constatarmos o desprezo e a discriminação que a Educação Física ainda sofre em relação à outras disciplinas. Entretanto o que mais me assusta não é o desprezo e a discriminação em si, mas sim a passividade com que ela aceita todos os seus condicionamentos. O problema do corpo em nossa sociedade tem que ser repensado, e esta é uma tarefa urgente dos profissionais ligados à área da Educação Física.

Essa ideia se reflete na organização da Educação Física, em que se caracteriza no controle do corpo que se estabelecia sobre os fatores pedagógicos para que se entrelaçassem as necessidades do mercado e o processo da ordem social. Essa ideia mecânica reforça esse estereótipo, não levando em conta outros processos, somente o resultado; tal movimento era resultado de um processo ideológico que percebia a escola e os professores como ameaça ao projeto político que propunha o período aqui demarcado. E tanto conteúdo, como a manifestação dentro e fora da sala de aula eram policiados em nome da proteção da ordem imposta, em muitas vezes, com repressão aos jovens estudantes e aos trabalhadores.

No âmbito de tal influência, os condicionantes capitalistas levavam a esse distanciamento de uma consciência do real, distanciamento que vivemos até hoje, quando se perde a importância do diálogo entre escola e sociedade ou, ainda, quando esse diálogo é exacerbado por fatores que levam à fixação dessa alienação que existe ao mercado de trabalho pelos fatores de o capital não possibilitar uma experiência que não seja com indicativos da inserção desse cidadão como consumidor.

A Educação Física, por exemplo, desenvolve uma relação com as necessidades do capital de forma que se naturaliza uma concepção de formação e de homem que estabelece individualismo e outros valores morais capitalistas, um princípio a ser adotado na organização do conhecimento, no planejamento e no processo de avaliação com seus filtros necessário, exigindo, frente a essas imposições, mediações que superem esse distanciamento de uma condição humana emancipatória³⁵:

Interessa ao capital omitir o conteúdo, ou certos conteúdos na formação dos trabalhadores, já que interessa ao capital, no processo formativo, moldar o

³⁵ Trataremos do termo com maior aprofundamento no próximo capítulo.

trabalhador às suas necessidades, e a exclusão da escola tem a ver com esta sua função excludente, pois ela impede de maneira progressiva, na forma de um gradiente social, ao longo do processo, o acesso ao conhecimento, exatamente pela exclusão da escola ou criação de trilhas de progressão diferenciadas. (FREITAS, 2016, p. 207)

Essa exclusão, mencionada de uma forma global na Educação Física, manifesta-se de forma natural diante das suas características históricas pela influência do esporte de rendimento e do aprimoramento da aptidão física. Isso significa uma disciplina ligada ao contexto que busca revelar atletas sob a égide dos jogos olímpicos e formar uma população forte para a defesa e a melhoria da força de trabalho sofre a imposição de uma responsabilidade que não cabia no âmbito escolar, reproduzindo a lógica social de exclusão.

Esse contexto histórico deitou suas raízes na Educação Física, tanto na prática quanto na teoria, e essa relação colocou em sua atuação alguns limites, em especial o de não considerar as singularidades do aluno, excluindo-o de um processo pedagógico amplo e heterogêneo. Pelo contrário, o processo não é pedagógico e caracteriza-se por fazer o que se pratica fora dos muros da escola, uma inclusão no modelo produtivista, que é excluir aqueles sem algumas capacidades específicas, tratando-os sem levar em conta sua formação social e reforçando o discurso meritocrático. Bourdieu (1988, p. 51) nos atenta para os resultados de tal tratamento no processo escolar:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Em tal modelo, a escola em sua essência reproduz o mecanismo social, por um discurso de “ilha isolada”, sem as interlocuções sociais e culturais à sua volta. Há apenas a referência aos interesses do mercado que orientam sua organização interna e, assim sendo, configura um tipo de trabalho pedagógico sob os princípios da reestruturação produtiva do momento, reproduzindo a lógica necessária para o acúmulo de capital. Desse modo, perdem-se suas potencialidades de transformação

e orientação social, cabendo unicamente uma disposição de aprendizado unilateral com foco na disciplina³⁶.

Essa forma de organização da escola e sua função diante do contexto aqui pautado encaminham a escola para as exigências da divisão social do trabalho e, assim sendo, postulam um projeto para a escola pública. Este se torna um filtro dos alunos que estarão aptos para o trabalho braçal, estabelecendo assim uma função de consolidação do ensino público como formador da base piramidal.

Essa estruturação posta pelo capital consegue, mediante a organização pedagógica — não excluindo daí, por exemplo, a atuação docente —, reproduzir um ciclo antigo, como posto por Saviani, quando simboliza a intenção da escola para o preparo intelectual de somente alguns, justificando que o organismo social depende tanto de quem pensa o processo quanto de quem irá torná-lo real:

Como assinala em outro momento (Saviani 1994, p. 162), a escola, desde sua origem foi posta do lado intelectual; constitui-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções de guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. Como já foi apontado, isso pode ser detectado no Egito desde as primeiras dinastias até o surgimento do escriba, assim como na Grécia, em Roma e na Idade Média, cujas escolas, restritas, cumpriam a função de preparar os também restritos quadros dirigentes (intelectuais) então requeridos. Nesses contextos, as funções manuais não exigiam preparo escolar. (SAVIANI, 2007, p. 157)

Essa relação entre as questões políticas e econômicas no período determinam a escola, o processo educativo e os componentes curriculares. A história nos mostra que no Brasil essa reprodução social se intensifica e se apresenta com base nos baixos investimentos, nos cortes no orçamento e nas contrarreformas. Isso gera uma realidade incapaz de construir uma expectativa real de possibilidade de o estudante garantir a conquista sobre o conhecimento acumulado da humanidade e

³⁶ “A ordem e a disciplina na sala de aula surgiram como consequência da implantação do capitalismo industrial, com vistas a formar nos jovens os hábitos mais adequados para a indústria. Enquita (1989, p. 117) relata que, nas escolas metodistas inglesas do século XIX, as primeiras coisas apreendidas pelos estudantes eram a pontualidade, a ordem, a compostura, ficando o ensino em segundo plano” (VILLAS BOA, 2017, p. 22).

não só ocupar um espaço no mercado de trabalho, mas construir com a sociedade uma relação que seja significativa ao ponto de transformá-la.

Portanto, é preciso trazer as contradições postas pela precariedade dos conteúdos decorrentes dessa pressão ao mercado de trabalho assim como outras influências que cercam a educação. Uma das características que marcam essa estrutura é a de manter a função hierárquica estabelecida pela condição dos de baixo se manterem na forma em que estão em provimento de mão de obra barata para os fins de controle.

A Educação Física, diante desse contexto, cumpria o papel de formar cidadão, mas apenas para essa lógica de controle, não para emancipação ou possibilidade de ascensão social. Nesse processo de submissão implícita, acontece o que Saviani (2007), à luz de Lênin, sintetiza quando usa o termo “curvatura da vara”, ou seja, o período tendia para os extremos e com isso surgem os efeitos colaterais, que se manifestaram não apenas na educação, de modo geral, como também na Educação Física. Acerca desse movimento, Valter Bracht³⁷ (2018, p. 107), em uma discussão no livro de Medina, diz-nos o seguinte:

No plano da prática pedagógica, depois de anos no domínio da “(mono) cultura do esporte” nas aulas de educação física, o movimento renovador crítico chamou a atenção para a amplitude das manifestações da cultura corporal de movimento e o papel fundamental da educação física no sentido de legar essa dimensão da cultura às novas gerações. No entanto, não se tratava de apenas superar a monocultura esportiva, mas também de alterar o sentido da prática pedagógica em educação física: sair da formação de um “indivíduo funcionalizado” e adaptado aos valores dominantes, para a formação de um indivíduo capaz de situar histórica, social, cultural e politicamente as práticas corporais das quais se apropriava nas aulas de educação física, ou seja, de promover a formação do cidadãos críticos e sujeitos construtores de cultura. É esse projeto que vai caracterizar a ruptura com o “paradigma da aptidão física”, com a perspectiva da promoção da saúde e a esportista (ensino das destrezas esportivas que visa a preparação para o sistema esportivo). Fizemos a reivindicação de sair da condição de atividade para a de uma disciplina com conhecimento próprio a ser adquirido pelos alunos.

³⁷ O professor Valter Bracht tem grande relevância nesse processo, não só quando participa como um dos autores do livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, grande referência até os dias atuais, como também ao publicar outras obras com a colaboração acerca do movimento. Atualmente é professor titular e diretor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, onde coordena o Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF). Foi o presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (1991/93; 1993/95) e é autor, entre outros, de “Educação Física e Aprendizagem Social” (1992), “Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz” (1999) e coautor de “Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman” (2006) e de vários artigos em periódicos da área Educação Física.

Nessa perspectiva, a Educação Física, nesse período, acompanha os sentidos dados à escola e à educação durante seu processo histórico por meio dos reflexos políticos, trazendo consigo esse retardo da sistematização pedagógica e os resquícios do período em que sua essência e os pilares para sua fundamentação eram baseados na disciplina, na ordem e na busca pelo desenvolvimento da aptidão física, características que ainda não foram rompidas em sua totalidade.

Tal contexto não deve ser desconsiderado, mas, visando a uma proposta diferente da que era estabelecida pelo período estudado, uma crítica é necessária para apontar saídas. Contudo, antes é necessário identificar alguns elementos que são bases de uma pedagogia conservadora e de uma educação e Educação Física precarizada frente a uma necessária formação humana enriquecida. Grande parte da bibliografia que sustenta a Educação Física para tal discussão e propostas práticas para a organização pedagógica é oriunda desse período em que se contemplava uma metamorfose social, ou seja, o momento de crise foi o período em que mais se produziu de forma efetiva.

Observamos nessa discussão a queda de braço que envolve a articulação social para os impedimentos de uma Educação Física emancipadora, no entanto notamos também alguns autores que se mobilizaram para o enfrentamento não só com produções acadêmicas, mas com articulações em outros campos que possibilitaram a chegada da Educação Física ao currículo com uma nova proposta, agora mais pedagógica que instrumento dos interesses do Estado isolado das condições sociais.

Com base nesse primeiro apontamento, no qual notamos o distanciamento da Educação Física como disciplina em um contexto necessário da luta de classes em que os resultados se sobressaem, é mais que plausível pesquisar as raízes que iniciaram o movimento renovador em uma busca do resgate desse eixo para uma aproximação com o contexto contemporâneo.

A necessidade de resgatar o sentimento “renovador”

Percebemos elementos, desde a gênese da Educação Física, que alimentam um distanciamento para se tornar uma disciplina com caráter independente dos condicionantes que a rodeiam e reforçam essa cultura de resultados. Para um giro do panorama e para se tornar algo com características antagônicas em relação

ao que estava previsto diante de seu histórico, é necessária uma articulação com produções teóricas em que a teoria tenda à realidade e os professores estejam engajados em um projeto maior que o da formação de alunos somente para o mercado de trabalho, como percebemos.

No próximo capítulo, buscaremos apontar quais fundamentos cercam a PHC, para uma compreensão de como eles podem se articular com a problemática que percebemos nas discussões anteriores e para que possam fortalecer a arma das críticas, necessária para a articulação que buscamos. Sintetizo esse possível caminho com o *Manifesto do Partido Comunista*, que diz o seguinte:

E vossa educação, não é ela também determinada pela sociedade? Não é determinada pelas relações sociais nas quais educais vossos filhos, pela ingerência mais ou menos direta ou indireta da sociedade através das escolas etc.? Os comunistas não inventaram a influência da sociedade sobre a educação; procuram apenas transformar o seu caráter, arrancando a educação das influências da classe dominante. (MARX; ENGELS, 1848, p. 63)

Essa missão é uma queda de braço desleal que exige a busca histórica com a análise contemporânea. Com grande influência na Educação Física, a tendência crítico-superadora³⁸ articulada pelo professor Lino Castellani apresentou grande relevância para a arma das críticas no período pós-ditadura, impulsionando uma geração a se manifestar tanto teoricamente quanto na prática para desarticular aquele eixo que se fez presente por muitos períodos.

Buscaremos, na discussão posterior, apresentar o elemento principal que apoiou a crítico-superadora para uma compreensão da realidade e que foi capaz de motivar a desvendar a face oculta ou, na maioria das vezes, explícita que cercou tal período e com isso trazer para dentro do nosso contexto uma possibilidade de elementos para o professor se articular de modo a enfrentar tal hegemonia que impede a real função da educação, desarticulando a forma como está posta, apenas para a manutenção da classe dominante.

³⁸ “[...] na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas [...]”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.38).

2 Pedagogia Histórico-Crítica: elementos para a reaproximação da práxis na Educação Física

Neste capítulo abordaremos as aproximações que levaram a Educação Física a se manifestar de forma crítica diante do que estava posto e se articular pedagogicamente. Tal contexto nos remete ao início de um ciclo talvez incompleto, e a mesma necessidade se refaz agora partindo da premissa de que, quando uma realidade tende muito para uma direção, faz-se necessária a busca pela superação para que, no mínimo, seja alcançado equilíbrio.

Essa luta — não interrompida, mas enfraquecida — na Educação Física se deve aos determinantes históricos que se fazem presentes na raiz da Educação Física, como também às novas condições que o modo de produção estabeleceu no chão da escola devido à falta de filtros que se faz presente pela ausência de discussão em vários níveis da Educação Física, na graduação ou até mesmo durante o exercício profissional com uma formação continuada dificultada pelas questões objetivas.

Apesar de o contexto contemporâneo nos levar à afirmação desse distanciamento, essa condição nos remete à necessidade do alerta para a reaproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica buscando desvelar, em sua ampla bibliografia, elementos que nos deem suporte para pensar a Educação Física com a mesma esperança de quando surgiu o movimento da década de 1980, ou seja, pensar a superação dos elementos que enfraquecem a Educação Física enquanto instrumento de emancipação e também se articular para novas propostas que tenham já em sua base essa essência para que não seja necessária uma intervenção em seu curso, como, por exemplo, um projeto político-pedagógico³⁹, como *Coletivo de Autores* nos sinaliza:

Trata-se de um movimento próprio da escola que constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem. Esta base é constituída por três polos: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar. Tais polos se articulam afirmando/negando simultaneamente concepções de homem/cidadania, educação/escola, sociedade/qualidade de vida, construídas com base nos fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos, antropológicos, psicológicos, biológicos, entre outros, expressando a direção política do currículo. Essa direção se materializa de forma implícita ou explícita, orgânica ou contraditória, hegemônica ou emergente, dependendo do movimento político-social e da

³⁹ A elaboração de propostas educacionais emancipatórias implica a construção de projetos político-pedagógicos que corroboram a superação das contradições existentes na sociedade, possibilitando a constituição de concepções e práticas progressistas de mundo, de educação e de cidadão.

luta de seus protagonistas educadores e alunos, que buscam afirmar determinados interesses de classe ou projetos de sociedade, em síntese, o projeto político-pedagógico escolar. (SOARES et al., p. 31)

Portanto, ainda que a escola se articule para esse processo emancipatório a partir da realidade que a cerca, cria um panorama diferente do que está posto. Essa articulação não muda drasticamente a configuração da escola, mas altera a forma como os processos são conduzidos.

Essa relação entre educação e sociedade se entrelaça no sentido de um discurso exacerbado e com poucas intervenções de transformações significativas. Sempre alvo de grandes promessas nos palanques, a educação, na maior parte da história, acabou sendo alvo de investimentos secundários nos planos governamentais ou não suficientes para as demandas necessárias, visto que resultados na educação não são alcançados com o pragmatismo, e isso tem grande relevância para campanhas políticas.

Temos, então, faces resultantes dos períodos políticos/econômicos refletindo na educação, seja pela carência de políticas em plano para a educação, seja por um agir demasiado do Estado, mas em face do controle ideológico. Uma relação, em grande parte da sua história, conflituosa, uma vez que poucos projetos educacionais tiveram sucesso ou, muitas vezes, projetos educacionais relevantes faziam parte da proposta gestacional do governo, ou seja, constante luta de classes na qual a educação seria o modo de controle entre a burguesia e o trabalhador, e a dosagem em educação, limitada no sentido da ordem.

Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção. (SAVIANI, 1984, p. 16)

Reflexões como essa são combustíveis para um efeito cascata de novas propostas no campo da educação, e na Educação Física não foi diferente: Saviani teve papel importante nesse processo, participando nos bastidores com suas bases teóricas que apoiam não só a educação, mas discursos políticos em si para um alerta ao que estava posto, quando nos aponta de forma histórica o posicionamento da educação em diversos períodos e para onde esses caminhos, da forma que estavam, nos direcionavam.

2.1 Histórico das teorias ainda não superadas

Em face desse contexto histórico da educação no Brasil, de propostas e projetos inacabados e contextos ideológicos que não beneficiaram efetivamente as camadas populares, tais transformações foram classificadas em *Escola e Democracia*⁴⁰ (1983), obra na qual Saviani discute a luta de classes, em que a educação se manifesta em diferentes rumos junto à sociedade de acordo com a proposta ideológica que se articula com ela.

Diante desses rumos, para entendermos em cada proposta o que devemos superar, analisando no sentido amplo, de contribuição para a luta de classes, é necessária uma compreensão das primeiras manifestações de Saviani, que classifica a educação em três concepções: as teorias não críticas, as crítico-reprodutivistas e, posteriormente, a teoria crítica. As teorias não críticas são compostas da pedagogia tradicional, da pedagogia nova e da tecnicista, cujos principais pontos tentaremos explicar.

Quadro 1 – Teorias da Educação

(continua)

TEORIAS NÃO CRÍTICAS			
	Tradicional	Pedagogia Nova	Tecnicista
PROFESSOR	Professor/mestre será o grande responsável pela transmissão de conhecimento, e a hierarquia entre professor e aluno é explícita e respaldada pelas instituições de ensino, modelo esse em que regras e padrões se estabeleciam e raramente podiam ser quebrados; professores trabalhavam quase de forma uniforme, as características pessoais e bagagens culturais do professor não penetravam o ambiente da sala de aula.	O professor agora não é o centro das atenções, os conteúdos são transmitidos de formas dinâmicas, com auxílio de espaços e tecnologias, as turmas são reduzidas e o aluno possui uma autonomia no processo de ensino e aprendizagem; muitos materiais serviam de apoio para o professor e os ambientes são criados para que o aluno não mais se veja naquela atmosfera carregada e sombria do ensino tradicional.	O professor nesse modelo muda de posição e passa a ter função secundária, o processo de aprendizagem se encontra em um modelo em que cabia ao professor somente reproduzir em videoaulas ou livros técnicos as práticas a serem alcançadas, ou seja, cabe aos professores e alunos acatar o que o processo definir. A padronização dos conteúdos era explícita e cabia aos professores apenas ler os “manuais”, que seriam posteriormente discutidos com os alunos.

⁴⁰ Saviani, em suas analogias, além do resgate e da compreensão histórica da educação, faz também algumas provocações, quanto às questões de influência histórico-política nos papéis da escola na vida social. Ao elencar a necessidade e importância do professor como transformador desta realidade educacional, o autor estrutura proposições e abre possibilidades para diálogos e discussões a respeito de a relação educativa estar realmente colocando o educador a serviço do educando ou em defesa das políticas governamentais ou dos sistemas vigentes atualmente.

Quadro 1 – Teorias da Educação (conclusão)

TEORIAS NÃO CRÍTICAS			
	Tradicional	Pedagogia nova	Tecnicista
OBJETIVO	A pedagogia tradicional surge com a proposta de equacionar o problema da marginalidade; a escola surge como um antídoto à ignorância e visa a difundir a instrução de modo que os alunos tenham acesso às produções da humanidade. O foco a ser desenvolvido eram os conteúdos apresentados nos livros e os planejamentos.	Surgiu como meio de libertação da rigidez e do método conteudista da pedagogia tradicional.	A proposta tinha o objetivo de que o aluno pudesse se apropriar de diversas técnicas em diferentes ramos, podendo se estabelecer em diferentes funções.
ANÁLISE	Esse modelo não conseguiu a esperada universalização; nem todos que ingressavam tiveram o sucesso; a rigidez e a forma como era conduzidas as aulas afastavam os alunos do processo educacional.	A pedagogia nova resultou na disparidade entre os ensinos público e privado, reforçou a qualidade de ensino já superior do modelo privado, aumentando a distância entre os dois universos.	Enquanto na pedagogia tradicional era marginalizado da sociedade aquele que não continha conhecimento, na proposta tecnicista é aquele que não produz, que é ineficiente, de modo que o marginalizado é o ser incompetente.
PERÍODO	1759 a 1932, passando por algumas influências, mas nada significativo que mudasse suas características gerais; de 1932 a 1947, ela divide espaço com a pedagogia nova.	Após dividir espaço com a pedagogia tradicional, tem sua predominância de 1947 a 1961, quando temos as primeiras manifestações da pedagogia tecnicista, com a qual divide terreno até 1969.	De 1969 a 1980, sob influência do produtivismo e de um amplo acervo bibliográfico que amparava tal modelo.

Fonte: elaborado pelo autor.

Em sequência, com as investigações de Saviani sobre as relações das teorias pedagógicas e suas objetividades na sociedade capitalista, apresentamos agora o que ele denomina de teorias crítico-reprodutivistas. Compõem esse quadro as seguintes teorias: teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica; teoria da escola enquanto aparelho ideológico do estado (AIE); teoria da escola dualista. Conforme o autor, tais teorias se estabelecem diante da seguinte objetividade:

Considerando a especificidade da teoria pedagógica, podemos observar que nem toda teoria marxista da educação pode ser considerada pedagógica. Assim, não se pode negar o caráter marxista da teoria da escola como “aparelho ideológico de Estado”, elaborada por Althusser (s/d). E, como se trata de uma teoria que busca explicar o sentido e o caráter da teoria da educação. Não é, porém, pedagogia. Igualmente, a “teoria da escola dualista”, elaborada por Baudelot e Establet (1971), fundamenta-se no marxismo podendo, pois, ser considerada uma “teoria marxista da educação”, mas não se trata de uma teoria pedagógica. (SAVIANI, 2012, p. 75)

Com base em uma perspectiva diferente das teorias não críticas, apresento o quadro de forma distinta já que tais teorias se apresentam apenas de forma analítica da sociedade.

Quadro 2 – Teorias crítico-reprodutivistas

TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS			
	Violência simbólica	Aparelho ideológico	Teoria da escola dualista
PERSPECTIVA	<p>A violência simbólica se manifesta de múltiplas formas: a formação da opinião pública através dos meios de comunicação de massa, jornais etc.; a pregação religiosa; a atividade artística e literária; a propaganda e a moda; a educação familiar etc. A violência material se dá pela sua conversão ao plano simbólico em que se produz e reproduz o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita (SAVIANI, 1984). A partir dessa análise, P. Bourdieu e J. C. Passeron (1975) buscam discutir como essa violência simbólica se reproduz na escola, e as discussões levam à conclusão de que a função da educação é apenas a reprodução da realidade como ela está posta. Eis a justificava para uma teoria crítico-reprodutivista, ela apenas aponta como a realidade se impõe sobre a educação e vice-versa, não apresentando uma proposta para a superação de tal realidade.</p>	<p>Tal teoria se assemelha à anterior, mas o autor não nega a luta de classes, assim como Bourdieu-Passeron, e tem como precursor Althusser, que determina os aparelhos do Estado em duas dimensões: os Aparelhos Repressivos do Estado (o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões etc.) e os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). Estes últimos têm suas ações e objetividades através de: religião; escolas públicas e privadas; famílias; AIE jurídico; AIE político; sindicatos; AIE da informação (imprensa, rádio, televisão etc.) e AIE culturais (letras, belas artes, desportos etc.) (SAVIANI, 1984).</p> <p>A educação nessa teoria se estabelece na forma de dizer qual sua função diante da luta de classes, sendo a escola um meio para garantir e perpetuar os interesses burgueses, de modo que a luta de classes se perde no desenvolvimento de tal teoria, passando a ser apenas descritiva acerca da função ideológica da escola. “Entretanto, quando descreve o funcionamento do AIE escolar, a luta de classes fica diluída, tal peso que adquire aí a dominação burguesa. Eu diria, então, que a luta de classes resulta nesse caso heroica, mas inglória, já que sem nenhuma chance de êxito” (SAVIANI, 1984, p.35).</p>	<p>A teoria é consequência do livro <i>L'école capitalista em France</i> (1971), elaborado por C. Baudelot e R. Establet. A teoria leva esse nome devido à separação da escola em duas grandes redes. Essas redes correspondem à classe burguesa e ao proletariado, de modo que os autores dialogam com a escola sendo um AIE visto que ela é usada para a dominação burguesa. Além da inculcação ideológica burguesa, a escola se estabelece como produtora da força de trabalho, a educação se coloca à disposição de interesses burgueses para esses dois fatores, mão de obra e empatia pelos valores burgueses. Os autores apenas compreendem a escola no quadro da luta de classes, não apresentam perspectivas para a luta entre elas. “A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto” (SAVIANI, 1984, p.36).</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

A apresentação dos quadros se faz necessária para a compreensão das inquietações nas primeiras manifestações da Pedagogia Histórico-Crítica em relação às propostas que não tinham em seu objetivo a escola com diálogo para a luta de classes.

Contudo, as teorias crítico-reprodutivistas não podem ser descartadas totalmente. Mesmo diante de sua representatividade, que conduz a uma inércia, já que não propõe um diálogo de mudança, a crítica em que se posicionaram, ou seja, a leitura da realidade foi importante para certa inquietação diante de um contexto educacional apontando somente para o produtivismo, como afirma Silva (2018, p. 75):

Todavia, as teorias crítico-reprodutivistas, na década de 1970, no Brasil, implicaram no surgimento de importantes reflexões. Sua fundamentação teórica foi utilizada para analisar e criticar a política social e a pedagogia vigente em prol do regime militar, e que atribuía à escola a função social de um instrumento de controle e permanência dos interesses dominantes. As teorias crítico-reprodutivistas, portanto, assumiram um relevante papel de caráter prático político no cenário educacional brasileiro.

Para uma melhor sistematização e compreensão da terceira teoria, buscaremos, com base no amplo material bibliográfico, traçar uma análise de como a teoria crítica percebe os elementos que envolvem a educação, ou seja, como seria o papel do professor nesse contexto, como a sociedade é percebida e quais os objetivos da escola diante dessa perspectiva teórica de uma forma mais ampla.

2.2 Sociedade

2.2.1 Referencial teórico filosófico para compreensão social

Para uma compreensão das perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica da sociedade, inicialmente desvendamos dois eixos principais que norteiam tal teoria.

Um dos suportes teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica está na psicologia histórico-cultural em que Vygotsky⁴¹ propõe a mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A psicologia histórico-cultural entende que o aprendizado dos conhecimentos escolares é de extrema importância para o desenvolvimento das

⁴¹ Saviani esclarece, no livro *Pedagogia Histórico-Crítica 40 anos novas aproximações*, que o contato com a teoria vigotskiana vem posterior à elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica.

funções psicológicas superiores, que se estabelecem de forma social e histórica. Tal teoria se põe a superar aspectos piagetianos com seus idealismos (bilogicistas) oferecendo outras ferramentas.

o trabalho desponta, no pensamento vigotskiano, como dado matriarcal do desenvolvimento histórico-social do indivíduo, posto que dele resulta a construção de uma “segunda natureza”, isto é, de condições objetivas de vida criadas pelo próprio homem e consubstanciadas no acervo de objetivações materiais e simbólicas, ou no universo cultural do qual o homem o torna produto e igualmente produtor. (MARTINS, 2015, p. 20)

Portanto, a formação do sujeito nesse sentido é pautada pelos estímulos sociais, ou seja, toda produção humana com a qual ele tiver contato terá reflexo em sua formação, não criando padrões, e sim formando outros significados a partir de suas experiências anteriores.

Contudo, como já abordado anteriormente, a Pedagogia Histórico-Crítica tem seu elo edificado no materialismo histórico, em que Marx serve de apoio para a estruturação e as reflexões acerca de uma teoria crítica. No entanto, Saviani explicita que o que se pode procurar “nos mestres do marxismo”⁴² não é a solução do problema, e sim o método de sua construção, ou seja, Marx não é sinônimo de resolução, mas o meio nesse processo.

Saviani consegue dialogar com a densidade de Marx de forma branda ao leitor ao mesmo tempo em que mantém fidelidade ao método. Marx fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica pois Saviani entende que a educação é um dos meios (não o único, como alguns idealizam) para a superação da sociedade capitalista e suas explorações.

Assim como traz Marx, em alguns pontos do “Estatuto da Associação Internacional dos Trabalhadores”, no *Manifesto do Partido Comunista* (MARX, 2004, p. 107):

⁴² Saviani diz o seguinte sobre o marxismo na elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica: “concluí que, para a construção de uma pedagogia inspirada no materialismo histórico, não basta recolher as passagens das obras de Engels diretamente referidas à educação, como o fizeram Dommanget (1972), Dangeville (1976) e Manacorda (1964), que acrescentam lúcidas e pertinentes reflexões úteis, sem dúvida, à construção de uma pedagogia marxista [...]Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas” (SAVIANI, 2019, p. 229-230)

Que a emancipação das classes trabalhadoras deverá ser conquistada pelas próprias classes trabalhadoras; que a luta pela emancipação das classes trabalhadoras não significa uma luta por privilégios e monopólios de classe, e sim uma luta por direitos e deveres iguais, bem como a abolição de todo domínio de classe; que a servidão em todas as suas formas, toda miséria social, toda degradação intelectual e dependência política é o resultado da sujeição econômica do trabalhador aos monopolizadores dos meios de trabalho, isto é, das fontes da vida: [...].

Diante dessa questão, o referencial teórico filosófico no diálogo de Saviani com a sociedade será sempre no sentido da emancipação⁴³ para superar as amarras do capitalismo. A superação da sociedade nesse sentido se dá através da luta de classes, e nos demonstrativos anteriores percebemos que a educação esteve predominantemente em sua história em prol dos interesses burgueses, de modo que seu posicionamento para uma teoria de embate contra as imposições capitalistas não passou de uma discussão que, embora apontasse para tal realidade, de certa forma a aceitava sem propostas de superação.

2.2.2 Educação e sociedade

Nesse contexto, um debate acerca de uma educação para as camadas populares se torna indispensável diante dos mecanismos que se mostravam presentes evidenciando um distanciamento de classes. Essa realidade é posta de forma crescente, fruto da inércia de investimentos em estruturas e suporte de materiais, da precarização da carreira docente, da falta de investimentos em outras áreas que se refletem no cotidiano escolar e de uma legislação que não ampara o anseio da sociedade por uma escola pública de qualidade. Entretanto, é importante observar que:

[...] há uma diferença fundamental entre acreditar ser possível a plena socialização do conhecimento pela educação na sociedade burguesa e lutar para que se efetivem ao máximo, ainda nessa sociedade, as possibilidades de ensino e de aprendizagem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos. Essa luta, por si mesma, não revolucionará a sociedade pelo

⁴³ Mais especificamente, segundo o *Dicionário do pensamento marxista*, Marx e os marxistas tendem a ver a liberdade em termos da eliminação dos obstáculos à emancipação humana, isto é, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e à criação de uma forma de associação digna da condição humana. Entre esses obstáculos, destacam-se as condições do trabalho assalariado. (1983, p.182)

simples fato de que a escola não tem o poder de mudar a sociedade. (SAVIANI; DUARTE, 2012⁴⁴, p. 4)

A educação, em seu papel social na da luta de classes, é uma peça fundamental, mas não podemos cair no idealismo de que somente ela irá realizar todos os ajustes necessários para uma equalização social, e Saviani tem esse cuidado para que a luta seja além do espaço escolar.

Historicamente essa disparidade educacional e social, bem como seus determinantes em questão já eram discutidos e pesquisados por Marx, mas em níveis macros sociais, ou seja, uma discussão ampla socialmente que possibilita a compreensão micro de toda uma cadeia de acontecimentos em decorrência do modelo econômico investigado por Marx. Em outras palavras, o cenário da educação é fruto de uma parcela maior de decisões e posicionamentos financeiros não só do mercado e de suas necessidades, mas também do Estado que se posicionou em certos períodos com base em um controle, que envolvia a verificação de conteúdos e outras atividades.

Em face de tal contexto histórico, percebemos que períodos como esse, com tentativas de controle praticadas pelo Estado, foram os mais produtivos em termos de teorias revolucionárias, uma vez que as medidas que tentaram colocar vendas e mordanças de formas subjetivas ou de forma objetiva, automaticamente, reforçavam a vontade de se libertar: o oprimido, pelo desconforto, articulava-se para mobilizar os seus pares, e a arte⁴⁵, com música, pinturas, livros, teatros, transbordava essa latente necessidade de se comunicar com a população⁴⁶.

Na educação, nesse processo de diálogo social, não foi diferente, em decorrência da redemocratização, em que grandes transformações se permeavam pela sociedade e educação, com certa liberdade para se articular em novos caminhos

⁴⁴ Os autores elegem como tese central a assertiva de que a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo e, perante a gravidade mundial, é preciso ter atitudes claras e respostas concretas em termos de mobilização coletiva por transformações sociais radicais.

⁴⁵ Percebemos o poder de tais manifestações quando o Estado exercia a atividade de vigiar qualquer movimento artístico por uma divisão específica que fiscalizava todo material produzido por atores, cantores e pintores, a DCDP (Divisão de Censura de Diversões Públicas). Qualquer pessoa que se mostrasse contrária ao regime era perseguida. Na época, os músicos Geraldo Vandré, Caetano Veloso, Chico Buarque e Gilberto Gil acabaram sendo exilados por expressarem sua indignação através das músicas.

⁴⁶ Porém, vale ressaltar que, apesar do apelo popular, essa manifestação não era hegemônica: tínhamos uma classe conservadora que se mostrava indiferente à busca pelo processo democrático como se esperava.

e, por meio do materialismo histórico dialético — empírico, abstrações, concreto pensado, real aparente, reflexões, real pensado, prática, teoria e prática —, constroem-se bases teóricas tanto na educação, de modo geral, como na Educação Física para tal enfrentamento.

Entre as manifestações acerca do descontentamento do que se passava influenciando sindicatos, músicos, escritores, professores, Saviani, sob a luz do pensamento marxista, em suas primeiras publicações, já deixa clara a insatisfação com os rumos aos quais a sociedade se propõe em seus diálogos com a educação.

O livro *Escola e Democracia* (1983), após Saviani ter esboçado, no fim dos anos 70, alguns ensaios da proposta para tal insatisfação, de fato sinaliza para as manifestações do que seria a Pedagogia Histórico-Crítica, como podemos perceber na seguinte indagação entre escola e sociedade:

É possível articular a escola com os interesses dominados? Da perspectiva do tema deste artigo a questão recebe a seguinte formulação: é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade? (SAVIANI, 1984, p.30)

Saviani propõe armas teóricas para a luta de classes e a superação dos condicionantes da sociedade que segregam e articulam para a hegemonia burguesa. Ele é categórico em dizer que tal teoria não é idealista no sentido de uma sociedade ser reflexo unicamente do seu sistema educacional, mas se propõe a fornecer uma elaboração teórica que possa ser usada nessa luta de forma que a educação seja um dos pilares da mudança.

2.3 Professor

A Pedagogia Histórico-Crítica deixa claro que exige uma educação de qualidade para as camadas populares, qualidade no sentido de que o professor se articule de modo a não reproduzir os interesses dominantes, e sim promover o debate para o embate nas várias atmosferas sociais que cercam a escola, tais como: política, mídia, mercado de trabalho e realidade local que se forma a partir destes e outros determinantes.

A teoria exige que, além desse diálogo com a realidade, os conteúdos desenvolvidos pela humanidade sejam transmitidos e que o papel do professor não

tenha suas objetivações camufladas por projetos que não otimizem o tempo na escola para tais saberes, conforme Saviani (2011, p. 33) nos afirma:

[...] o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a Semana da Revolução²; em seguida, a Semana Santa; depois, a Semana do Índio, Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado.

Nesse sentido, o professor que se posiciona para a Pedagogia Histórico-Crítica detém uma abordagem emancipadora na qual não abre mão da prioridade pelos conhecimentos produzidos pela humanidade, de forma que suas abordagens acerca desses conhecimentos devem prevalecer ao encontro de uma escola que tenha projetos que possam fugir das manifestações tais como o saber sistematizado, saber elaborado e saber metódico, mas com um posicionamento docente com filtros e ponderações críticas acerca do conteúdo a ser trabalhado.

Portanto, o papel do professor se caracteriza nesses parâmetros para que se encaixe em uma perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: parte do princípio de que esteja engajado em uma formação humana que possa possibilitar um posicionamento crítico no sentido de uma articulação com a realidade que cerca a escola e com um direcionamento pedagógico claro, em que possibilite ao aluno o maior contato possível com os conhecimentos acerca de um direcionamento objetivo, ou seja, as duas relações são parte principal do contexto de um professor sob a luz da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica.

Diante desse cenário do professor e de suas relações inseridas em um complexo que seria a escola, Saviani (1991, p. 16-17) traça algumas perspectivas para a forma de objetivação dos conteúdos:

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

Diante da pesquisa, dois posicionamentos do professor me parecem ser essenciais para o direcionamento de uma escola no sentido dessa abordagem. A formação humana que leva o professor a tratar não só os conteúdos sob a forma crítica, mas toda a sua relação com a escola, para além das determinações sociais, e também políticas que interferem na atmosfera educacional, entre outros determinantes. O outro ponto é o compromisso deste professor com o aluno e a comunidade escolar.

Nesse contexto se faz necessário debruçar-se para entender todos os condicionantes sociais e perceber-se como indivíduo responsável em um contexto profissional que exige um posicionamento crítico, com a destreza de realizar o que se espera para transmitir a produção humana.

O conteúdo da Educação Física escolar não se reduz ao desenvolvimento da coordenação motora, da flexibilidade, da agilidade, enfim, de habilidades e capacidades físicas em si mesmas. Essas habilidades e capacidades fazem parte da competência técnica do professor, mas só interessam à Educação Física escolar quando relacionadas ao universo da cultura corporal. Não nos interessa tê-los [os alunos] mais ou menos velozes, ágeis ou fortes. Desenvolver flexibilidade, agilidade, etc. é opção de cada aluno dentro de limitações determinadas socialmente às atividades corporais [...] Desejamos que os alunos aprendam a ginástica em todas as suas formas historicamente determinadas e culturalmente construídas; o fantástico acervo de jogos que eles conhecem confrontados com os que não conhecem; a dança enquanto uma linguagem social que permite a transmissão de sentimentos e emoções da afetividade vividas na esfera da religiosidade, do trabalho, dos costumes etc. [...] Assim, a Educação Física deixa de ser vazia de conteúdo. (LOUREIRO, 1996, p. 176)

Nesse sentido, é mister considerar o domínio do educador dos conteúdos universais da cultura corporal, visando não à apropriação do domínio por parte do aluno, mas à possibilidade de proporcionar a todos os alunos a participação de forma democrática.

2.3.1 Didáticas ainda não superadas

Como o tópico traz as perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica para o professor, imagino que seja natural uma ânsia por um método de aplicabilidade da teoria.

Em sequência, exponho uma didática que foi e é bastante usada que atualmente recebe uma crítica dos colaboradores da Pedagogia Histórico-Crítica e uma outra, que propõe na verdade fundamentos para uma didática em que Saviani

acompanha a elaboração e diz ser o caminho mais seguro para se manter fiel àquilo a que uma pedagogia marxista se propõe.

Mesmo com a existência de uma crítica⁴⁷ estabelecida acerca de tal ponto, é interessante considerar a busca de Gasparin (2005)⁴⁸, que se pôs em uma tentativa de desvendar a Pedagogia Histórico-Crítica no sentido de traçar uma didática que estivesse de acordo com os seus parâmetros.

Nesse sentido, apontamos uma sequência que Gasparin (2012) destina para o trabalho do educador, que tem uma proposta didática, mas se afasta do método proposto por Marx nesse movimento de investigação do objeto.

Quadro 3 – Didática por Gasparin

(continua)

1º Nível: desenvolvimento atual do educando	
Expressa-se pela prática social inicial dos conteúdos. Tem seu ponto de partida no conhecimento prévio do professor e dos educandos. É o que o professor e os alunos já sabem sobre o conteúdo, no ponto de partida, em níveis diferenciados.	
a) O professor anuncia aos alunos os conteúdos que serão estudados e seus respectivos objetivos.	b) O professor busca conhecer os educandos através do diálogo, percebendo qual a vivência próxima e remota cotidiana desse conteúdo antes que este lhes seja ensinado em sala de aula, desafiando-os para que manifestem suas curiosidades, dizendo o que gostariam de saber a mais sobre esse conteúdo.
2º nível: problematização	
Consiste na explicação dos principais problemas postos pela prática social, relacionados ao conteúdo que será discutido.	
a) Uma breve discussão sobre esses problemas em sua relação com o conteúdo científico do programa, buscando as razões pelas quais o conteúdo escolar deve ou precisa ser aprendido.	b) Em seguida, transforma-se esse conhecimento em questões, em perguntas problematizadoras levando em conta as dimensões científicas, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, econômica, religiosa etc., conforme os aspectos sobre os quais se deseja abordar o tema, considerando-o sob múltiplos olhares.

⁴⁷ A crítica à qual me refiro é a seguinte: “A análise procura evidenciar o equívoco presente na referida obra em termos do método dialético e do movimento de superação da síntese à síntese pela mediação da análise, reduzindo o fundamento do método a uma aligeirada concepção de prática-teoria-prática, bem como, uma didatização do método à procedimento de ensino, o que tem gerado um conjunto de simplificações, esquematismos e formalização inadequada da didática histórico-crítica” (MARSIGLIA, 2019, p. 1).

⁴⁸ O autor faz uma sistematização do processo de instrução/ensino–aprendizagem onde estrutura o trabalho em cinco capítulos, distribuídos entre as três partes que compõem o livro. Cada capítulo está organizado em três momentos: os fundamentos teóricos, os fundamentos práticos e o exemplo (ilustração).

Quadro 3 – Didática por Gasparin

(conclusão)

3º nível: instrumentalização	
Essa se expressa no trabalho do professor e dos educandos para a aprendizagem.	
a) Apresenta aos alunos, através de ações docentes adequadas, o conhecimento científico, formal, abstrato, conforme as dimensões escolhidas na fase anterior; os educandos, por sua vez, por meio de ações estabelecerão uma comparação mental com a vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento, a fim de se apropriarem do novo conteúdo.	b) Neste processo usam-se todos os recursos necessários e disponíveis para o exercício da mediação pedagógica.
4º nível: catarse	
É a expressão elaborada de uma nova forma para entender a teoria e a prática social.	
a) Por meio da nova síntese mental a que o educando chegou, manifesta-se através da nova postura mental unindo o cotidiano ao científico em uma nova totalidade concreta no pensamento. Neste momento o educando faz um resumo de tudo o que aprendeu, segundo as dimensões do conteúdo estudadas. É a elaboração mental do novo conceito do conteúdo.	b) Esta síntese se expressa através de uma avaliação oral ou escrita, formal ou informal, na qual o educando traduz tudo o que aprendeu até aquele momento, levando em consideração as dimensões sob as quais o conteúdo foi tratado.
5º nível: prática social final	
Novo nível de desenvolvimento atual do educando, consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido.	
a) Pela nova postura prática, pelas novas atitudes, novas disposições que se expressam nas intenções de como o aluno levará à prática, fora da sala de aula, os novos conhecimentos científicos.	b) Pelo compromisso e pelas ações que o educando se dispõe a executar em seu cotidiano pondo em efetivo exercício social o novo conteúdo científico adquirido.

Fonte: elaborado pelo autor.

Inicialmente, o método oferecido se demonstra atrativo devido à sua aplicabilidade de forma direta, de maneira que o professor se perceba diante de um fazer direcionado, sem as interlocuções dialéticas que se fazem necessárias.

Nesse sentido, de todo modo, ainda que valha ressaltar a importância da contribuição, é importante perceber que o papel do professor, sob uma perspectiva histórico-crítica, vai além da discussão acima proposta. Também destaco que nosso diálogo aponta apenas aproximações que podem apoiar o professor, fazendo-se necessário o contato com a teoria em seu trato original.

Destaco tal discussão acerca da didática⁴⁹ na Pedagogia Histórico-Crítica, pois acho necessária a apropriação de inquietações que superam

⁴⁹ Edleuza Fernandes (2015) nos diz o seguinte: “a Didática não pode ser encarada apenas como uma disciplina de caráter instrumental. É uma disciplina que mobiliza o professor ou o futuro professor a resgatar outros saberes, a relacioná-los no tempo e no espaço num processo de reflexão constante,

determinados elementos quando apontam de forma mais sólida a proposta histórico-crítica, conforme podemos perceber na fala de Saviani (apud GALVÃO et al., 2019, p. 126) sobre essa inconsistência na proposta de um “como fazer”:

Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda em seguida se organiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade.

Quando se menciona superar, dizemos no sentido de que, para todo esse contexto se consumir, são necessários uma base teórica e um compromisso além da formação unilateral. É preciso se debruçar sobre a realidade juntamente com os livros para a compreensão desse complexo que reflete na relação professor/aluno/escola/sociedade para assim estar em conformidade com o que propõe a Pedagogia Histórico-Crítica.

Diante dessa perspectiva, buscamos alguns elementos de didáticas já propostas no passado que ainda se fazem presentes, abordando seus pontos principais para uma compreensão do que devemos superar. Nesse sentido, analisamos o que se tem trabalhado, o que se trabalhou e a proposta ideal para uma educação com objetivos emancipatórios.

Percebemos, na busca por compreender tais teorias, características diversas de acordo com o momento político para suprir necessidades, tais como controle, produção, ordem e aspectos que dialogavam em sua maioria com a manutenção da classe burguesa.

Em grande parte do período, a didática se apresenta no sentido de se moldar aos aspectos especulativos do mercado que cercam a educação. Segundo Veiga (1989), é possível percebermos a organização didática em cada período, como, por exemplo, no tradicional (VEIGA, 1989, p. 44):

a Didática é compreendida como um conjunto de regras visando assegurar aos futuros professores as orientações necessárias ao trabalho docente”, que “separa teoria e prática, sendo a prática vista como aplicação da teoria, e o ensino como forma de doutrinação.

ou seja, antes, durante e após a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, em parceria com os alunos”. (FERNANDES, 2015, p.5)

Tal processo se demonstra necessário para o mercado, pois, de acordo com a didática tradicional, o objetivo principal seria o acúmulo de conteúdo, sem interpretações, ou seja, uma formação voltada para fins sem questionamentos sociais, científicos, políticos ou até mesmo artísticos.

Nesse contexto destacamos agora como se dá esse processo no período escolanovista, que surge como uma proposta de superação para a evasão escolar diante do modelo tradicional. Porém, como vimos, as expectativas, além de não terem sido cumpridas, aumentaram a lacuna entre ensino público e privado.

Veiga (1989, p. 52) nos diz o seguinte acerca da didática nesse período:

[...] como um conjunto de ideias e métodos, privilegiando a dimensão técnica do processo de ensino, fundamentados nos pressupostos psicológicos ou pedagógicos e experimentais, cientificamente validados na experiência e constituídos em teoria, ignorando o contexto sócio-político-econômico.

Portanto, a didática nesse sentido entra em um contexto do aprender a aprender, sempre contextualizada com os anseios do mercado de trabalho e sua forma unilateral. Seguinte à linha cronológica das teorias pedagógicas já abordadas por Saviani, temos agora, nos pós-escolanovismo, o tecnicismo, ancorado em Skinner (behaviorismo), fundamentando de forma mais contundente a relação educação/mercado de trabalho. A didática nesse sentido se posiciona da seguinte forma:

O enfoque do papel da Didática a partir dos pressupostos da Pedagogia Tecnicista procurou desenvolver uma alternativa não psicológica, situando-se no âmbito geral da Tecnologia Educacional, tendo como preocupação básica a eficiência e a eficácia do processo de ensino. [...] o processo é que define o que professores e alunos devem fazer, quando e como farão. [...] Enfim, a Didática é concebida como estratégia para o alcance dos produtos previstos para o processo ensino-aprendizagem. (VEIGA, 1989, p. 60)

Nesta expectativa, conseguimos perceber que a didática sempre se manteve alinhada com os propósitos mercadológicos, com pouco engajamento em torno de uma superação dos elementos que mantêm a escola como peça de dominação da classe burguesa.

Diante dessa análise, vimos Gasparin em uma tentativa de aproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica e as didáticas por nós já conhecidas, que se

demonstraram historicamente passíveis de qualquer elemento didático que nutrisse as expectativas da classe trabalhadora para um equilíbrio social.

Apresentamos, na discussão a seguir, a proposta do livro *Fundamentos da Didática Histórico-Crítica* (2019), cujo prefácio Saviani realiza, demonstrando articulação e consentimento com os autores acerca do tema proposto. O livro surge de inquietações que são expostas inicialmente em um artigo⁵⁰ no qual os autores questionam a legitimidade da didática de Gasparin em relação à Pedagogia Histórico-Crítica.

É válido lembrar que, mesmo por se tratar de didática, se analisarmos o que propõe o método dialético, é fundamental percebermos que tal método não vai preencher lacunas e anseios, com instruções de como fazer, processo que iria de encontro à Pedagogia Histórico-Crítica e ao processo dialético, como nos diz Saviani (2011 apud MARSIGLIA, 2013, p. 222):

[...] ela não é uma prescrição técnica, um conjunto de regras operacionais e superficiais. Ao contrário, toma o método dialético como referência para organização da prática pedagógica e almeja estruturar o trabalho educativo como aquele que pode oferecer a cada ser humano as condições de apropriação do mundo da cultura já produzido pelos outros indivíduos que o antecederam.

Portanto, diante desses preceitos, debruçamo-nos sobre a obra recém-lançada para buscar elementos que dialoguem de forma sólida com a teoria crítica de Saviani. De forma empírica, entendemos que esse distanciamento de uma didática, conforme o método da Pedagogia Histórico-Crítica exige, é fruto de um processo que requer uma maior compreensão acerca das obras de Saviani, ou seja, diante da vasta bibliografia, requer dedicação para se compreender o método dialético, o que acaba reduzindo o número de docentes que buscam esse diálogo entre didática e Saviani ou fazendo com que o usem de forma pragmática.

No próximo momento, buscaremos apontar os cinco passos (prática inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final) utilizados na didática por Gasparin, sob a luz real da proposta da Pedagogia Histórico-Crítica na pesquisa de Galvão et al (2019). A respeito do ponto inicial, que seria a *prática social*

⁵⁰ “Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético”, revista *Histedbr* (2018).

inicial, entende-se que, tendo a educação como mediação, a teoria seria um momento apartado do agir (consideração antagônica à práxis⁵¹). De acordo a Pedagogia Histórico-Crítica, na verdade tais momentos se qualificam, de forma que não é necessário se afastar da realidade caótica para perceber a realidade concreta. Galvão et al. (2019, p. 128) questionam como se dá essa prática social inicial em que Saviani complementa posteriormente:

o que se coloca é que a prática social como ponto de partida da prática pedagógica não é um primeiro “passo” (porque isso nos levaria à perda do caráter dialético do método)[...]se direcionar pela vida cotidiana nos põe diante do aluno empírico (sujeito aparente, imediato), quando deveríamos guiar o planejamento didático-pedagógico pela aluno concreto, que sintetiza relações sociais e precisa dominar conhecimentos que lhe permitam compreender a sociedade em que está inserido. Essas informações em nada representam desrespeito aos alunos ou os deixam em condição de submissão ou inferioridade.

Nesse sentido, deve haver o cuidado com o trabalho pedagógico quando analisado inicialmente pela prática cotidiana. Segundo Marsiglia (2013), os momentos intermediários do método pedagógico “[...] não perdem sua relação com a prática social”. É importante entendermos que a prática social abordada por Saviani é definida à luz de Marx e Engels e traz o conceito de uma prática humana universal, ou seja, enquanto prática humano-genérica historicamente produzida e socialmente acumulada, exigindo complexas mediações entre os indivíduos singulares, o que se reflete no processo de produção, reprodução e transformação da cultura humana (DUARTE, 2012; MARKUS, 1974 apud GALVÃO *et al*, 2019, p. 130).

Considerando a ordem estabelecida na didática a se superar, tentamos agora perceber como é a concepção de *problematização* para os autores em suas pesquisas na bibliografia de Saviani. Diante dessa abordagem, os autores observam que não basta o aluno ser colocado diante de problemas para que essa situação acarrete desenvolvimento intelectual.

⁵¹ A expressão “práxis” refere-se, em geral, à ação, à atividade e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres.

A problematização que a abordagem de Saviani discute é acerca dos conteúdos relevantes, ou seja, uma problematização que determina os conteúdos que precisam ser transmitidos

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Galvão *et al* (2019), a problematização na verdade é o primeiro “passo” do trabalho educativo, e a prática social não seria uma etapa didática visto que estaria contida na prática social organizando o processo de ensino. Tais processos estariam conclamados mais próximos do cognitivo do professor ao ensinar do que da esfera cognitiva dos alunos, desse modo o que permitiria o surgimento das problematizações seriam os novos aprendizados.

Segundo Saviani (2012 apud GALVÃO *et al.*, 2019, p. 132):

[...] problematização é algo que tem que se pôr primeiro e principalmente para os próprios professores. Então não é muito adequado o entendimento de que a problematização significa eu perguntar para os alunos [...] o que eles pensam o que eles sabem disso ou daquilo. Esse é o procedimento que a Escola Novas defende, é o procedimento que essas teorias que estão circulando hoje defendem no sentido de valorizar, levar em conta os conhecimentos das crianças, embora seja um conhecimento de senso comum, um conhecimento do tipo cotidiano, do tipo tácito [...], mas esse seria o ponto de partida. Você parte daí, valoriza os conhecimentos para depois ir chegando a outras modalidades. Não é exatamente isto que corresponde ao método da pedagogia histórico-crítica. A problematização é algo que se põe primeiro para os próprios professores. [...] é nesse quadro que cabe ao professor se perguntar então o que é importante para os alunos aprenderem [...] para viver nessa sociedade e participar ativamente dela e na medida em que essa sociedade é detectada como insatisfatória para o entendimento das necessidades humanas, o que é necessário os alunos aprenderem para agir nessa sociedade buscando transformá-la, superá-la na direção de uma forma social mais adequada as necessidades humanas. Esse é o sentido básico da problematização.

Percebemos nessa questão que o distanciamento da didática de Gasparin é mais radical, mostrando poucas aproximações ou quase nenhuma. Tal desmitificação se mostra necessária quando percebemos o não diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica, confundindo o leitor para caminhos que não vão efetivar o planejamento educacional de uma forma geral para uma consolidação de estruturas que amparem a luta de classes.

O terceiro passo, segundo Gasparin (2012), seria o confronto do conhecimento cotidiano com o conhecimento científico (*instrumentalização*), tendo o professor como mediador. Tal conceito seria um dos pontos principais para a Pedagogia Histórico-Crítica, pois a instrumentalização seria o momento de articular

para garantir o cumprimento de função social da escola como transmissora dos conhecimentos mais elaborados.

Diante desse contexto, a didática de Gasparin (2012) deixa explícita sua fragilidade quando o autor afirma que tal elaboração “foi idealizada pensando na realidade dos anos finais do Ensino Fundamental e para o Nível Médio” (CAMARGO, 2016 apud GALVÃO et al., 2019, p. 155), fragmentando o processo de ensino.

A instrumentalização para a Pedagogia Histórico-Crítica seria pensar em ferramentas capazes de assegurar que tais conhecimentos cheguem de forma efetiva ao indivíduo singular, procedimentos que dialoguem com o projeto de se desenvolver humanidade no aluno independentemente do nível.

Notamos, em tal reflexão posterior, que esse sequenciamento se demonstra notadamente mais atrativo, mas não necessariamente mais efetivo, como podemos ver a seguir:

para a dialeticidade do método pedagógico. Como já destacado, uma problematização advém da prática social. No entanto, ao problematizar podemos nos deparar com a necessidade de outras problematizações. Essas problematizações, iniciais ou derivadas, terão como imperativo novas instrumentalizações, isso significa que a instrumentalização em pauta produziu avanço no domínio dos alunos em relação ao conteúdo, o que já expressa *catarse*. (GALVÃO et al., 2019, p. 135)

Ao avaliarmos tais relações dos conceitos, percebemos anteriormente uma proximidade maior entre instrumentalização e *catarse*, demonstrando ser necessária uma instrumentalização coerente e responsável para um projeto emancipador que possibilite a *catarse* em seus diversos níveis. Ao mesmo tempo, analisamos que cada momento se complementa em um processo de movimento constante.

O quarto momento, a *catarse*⁵², objetivo principal nesse círculo incessante, trata, segundo Gasparin, das novas interpretações do aluno acerca do objeto, que podem ser expressas por escrito ou oralmente.

⁵² Em se tratando de um cuidado para não vulgarizar a categoria *catarse*, trazemos a seguinte reflexão, à luz de Lukacs (1966 apud LEITE, 2015, p. 104): “para a questão de que até os produtos sem valor artístico, pseudoestéticos, podem ter esses ‘efeitos’, quando saem ao encontro de uma tarefa social de suma importância. Mas seus efeitos não se efetivam, pois eles fixam o indivíduo na imediatidade cotidiana. Cumprem a função de entretenimento. Dirigindo-se à esfera privada dos indivíduos, eles não generalizam, não colocam o indivíduo como gênero, por isso, o caráter social da personalidade humana não se desenvolve”.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a catarse, mesmo com as problematizações e instrumentalizações, não é garantida, pois tal mudança de concepção do objeto não é apenas se apropriar de novos elementos (conhecimento cotidiano para o conhecimento científico), visto que é necessário perceber além da aparência, questionando sua essência visando a uma percepção histórica que cause inquietações, possibilitando novas apreensões acerca desse objeto.

Certamente não é fácil tal contexto se concretizar, pois, como vimos, exige uma problematização do professor em que se faz necessário um enriquecimento no sentido de perceber qual a função social da escola para, a partir daí, articular-se enquanto instrumento de avanço emancipador. A catarse, diante das categorias que se posicionam para o processo educativo crítico, não possui um pragmatismo, por isso, quando é possibilitada ao aluno, certamente ela se rompe de forma sólida, não apenas como um novo aprendizado, mas um novo significado socio-histórico, conforme percebemos na explanação de Galvão et al. (2019, p. 136):

a catarse tem significado bem mais amplo e aprofundado, além de, com base na dialeticidade do método pedagógico, inexistir uma suposta fase depois da outra. Sendo assim, a catarse não acontece somente ao fim do processo de ensino[...]a catarse expressa o movimento contraditório de ensino e aprendizagem, que na unidade entre a qualidade do conteúdo e a quantidade de suas formas assimiladas permitem saltos qualitativos no desenvolvimento do aluno. Portanto, ela só se realiza no sentido pensado por Saviani quando o conteúdo é selecionado segundo o critério de clássico (qualidade) e dosado didaticamente (quantidade), somando-se a isso que os conteúdos de ensino devam ser explorados de diferentes formas, em diferentes tempos e com diferentes graus de profundidade ao longo da escolarização do aluno.

O movimento para a superação de um estado sincrético não é tão simples e exige diversas aproximações com instrumentalizações e problematizações para se criar tal possibilidade, e não necessariamente de uma forma sequencial.

Diante de tal contextualização acerca da didática, tivemos contato com a proposta de Gasparin, que, durante a pesquisa, percebemos ser ainda bastante utilizada e se faz presente nas buscas pela aproximação de uma prática educativa que flerte com a Pedagogia Histórico-Crítica, como vimos também um pequeno resumo de momentos históricos que apresentaram suas concepções de didática de acordo com o momento político.

A discussão acerca da superação dos dois momentos — a hegemonia em transição e uma tentativa de ruptura talvez ingênua — nos levou para a busca de uma concepção que se fundamente nos princípios reais da Pedagogia Histórico-Crítica. Percebemos, com a discussão no livro que busca tal interlocução, que inicialmente é em vão a busca na bibliografia de Saviani de um “modo de fazer” e que o processo para uma prática pautada pela PHC exige a busca pelos fundamentos da teoria, ou seja, processos que nos levam à catarse para depois se pensar em um possível processo catártico nos alunos. Nesse sentido, a apreensão de tais fundamentos seria o compromisso necessário para se pensar uma didática que contemple a transmissão de conhecimentos gerados pela humanidade em conformidade com o método dialético.

Ao se dispor de tal compromisso, essa relação se compromete aos conhecimentos gerados pela humanidade no sentido de uma catarse para a compreensão dos mecanismos que cercam a realidade desse aluno e dos mecanismos que afastam sua compreensão do real. Saviani e Duarte (2012, p. 52), em discussão acerca da pedagogia da essência⁵³, diante dessa perspectiva do distanciamento dos elementos o qual leva à alienação, dizem o seguinte:

“o conceito de trabalho educativo de Saviani situa-se numa perspectiva que supera a opção entre a essência humana abstrata e a existência empírica”. A essência abstrata é recusada na medida em que a humanidade, as forças essenciais humanas, é concebida como cultura humana objetiva e socialmente existente, como produto da atividade histórica dos seres humanos. Produzir nos indivíduos singulares “a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens significa produzir a apropriação coletivamente pelo conjunto dos homens” significa produzir apropriação, pelos indivíduos, das forças essenciais humanas objetivadas historicamente.

Produzir nos indivíduos singulares essa humanidade é necessário em um contexto para o posicionamento do professor em uma perspectiva para entender que, na escala de oportunidades, em se tratando de meritocracia, o aluno de escola pública se encontra em uma queda de braço desleal, de modo que se faz cada vez mais necessário o bom aproveitamento do período escolar, visto que, em um pleito

⁵³ “O conflito entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência, traduzido de forma esquemática, é um conflito entre educar guiado por um ideal abstrato de ser humano, por uma essência humana não histórica, e educar para a realização dos objetivos imanentes à existência individual”. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 52).

para um vaga na universidade pública, além do ensino regular, o estudante de escola privada normalmente tem à disposição cursinhos preparatórios, o que aumenta essa lacuna de oportunidades. Isso significa que é necessária uma ampliação do olhar sobre a realidade, descartando conceitos que reforçam a limitação do horizonte social, ou seja, uma educação escolar comprometida com a classe trabalhadora se concentraria naquilo que é o núcleo clássico da escola, a transmissão-assimilação do conhecimento objetivo e universal (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Nesse ponto, é mister considerar que o exemplo da universidade pública trata não só da ascensão financeira que talvez ela possibilite, mas da possibilidade de contato com um capital cultural que pode permitir uma ampliação no contexto humano não só do aluno, como de um todo à sua volta, trazendo conhecimento também para a família. Trazemos como outro exemplo o diálogo com um professor de Educação Física que percebe em seus alunos uma esperança no esporte (futebol) como meio para uma ascensão financeira, mas que não tira a família do capital cultural escasso, permitindo apenas uma sobrevivência com maior dignidade.

O professor nesse sentido deve observar os elementos que levam a esse distanciamento de uma formação ampla no sentido de um senso crítico e fazer uma mediação com os conteúdos, não deixando de priorizar o conhecimento clássico, assim como nos sinaliza Saviani (2005, p. 14): “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. Porém, vale ressaltar que tal posicionamento não constitui uma desvalorização da cultura popular.

Diante dessa análise acerca de um posicionamento profissional como educador, analisamos na próxima discussão um conceito usado por uma orientanda de Saviani, que particularmente traz uma possibilidade melhor de compreensão acerca desse compromisso profissional que se funde em muitos outros determinantes.

2.4 Competência técnica e compromisso político: a dualidade necessária

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, é imprescindível que o professor tenha como foco principal as objetivações dos conteúdos produzidos historicamente e essa competência chega a ser contestada, como é o caso da discussão no livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (2011) acerca do termo

“técnico”⁵⁴, que Saviani aborda e mostra haver uma diferença entre “competência técnica” e tecnicismo.

O termo “técnico” sempre foi visto com estranheza pela educação, principalmente após meados dos anos 1970, quando tivemos grandes intervenções estatais e determinantes sociais que direcionavam conteúdos, objetivos educacionais e expectativas de resultados espelhando-se no mercado de trabalho industrial, limitando professores e alunos no processo de aprendizagem acerca do tecnicismo.

Nesta discussão, tais termos apresentam um distanciamento de sentidos: no primeiro, que vimos no período acima, Saviani o considera como uma teoria não crítica e deixa claro qual seria a proposta e, por isso, o distanciamento do pensamento progressista, pois define-se que ele tem como objetivo tornar o ensino objetivo e operacional com vistas ao modelo de produção com uma base de sustentação teórica que se coloca para a psicologia behaviorista⁵⁵, a engenharia comportamental, a ergonomia, a informática, a cibernética e a inspiração filosófica do neopositivismo e o método funcionalista (SAVIANI, 1994).

Percebemos as bases que fundamentam tal proposta e nesse sentido direcionam o aspecto educacional em uma conduta organizacional para o sistema de produção industrial do período, ou seja, o professor se adapta às necessidades do mercado sob condições estabelecidas pelo Estado que, nesse processo, entrelaçam-se também a vários outros campos sociais.

Com a autonomia educacional em decadência, quando comparamos com a teoria tradicional — em que os professores construíam uma relação vertical com o aluno —, no período considerado tecnicista, as forças dos processos produtivos ultrapassavam os muros da escola, estabelecendo objetivos e se sobrepondo ao professor. Comportamentos, regras em uma imposição ora explícita, ora camuflada

⁵⁴ A problemática acerca do assunto talvez ultrapasse as margens para uma discussão em torno de um dos pontos da proposta da PHC a se desvelar, mas, diante da pesquisa, possibilitou uma melhor compreensão e por isso considero importante tal reflexão de como Saviani percebe o professor não só em seu trato com os conteúdos, mas em sua objetivação acerca de uma postura para o desenvolvimento deles no sentido do compromisso com os saberes para que não haja um distanciamento da real função da escola, o que me pareceu claro nessa discussão acerca do termo “técnico”.

⁵⁵ A tecnologia educacional, por coerência, é a grande inspiradora da pedagogia tecnicista. Esta pedagogia é sustentada por um dos paradigmas da psicologia, o behaviorismo ou comportamentalismo, e valoriza a experiência ou a experiência planejada como base de conhecimento. Skinner pode ser considerado um dos principais representantes deste paradigma: “análise experimental do comportamento humano deveria, por natureza, retirar as funções atribuídas ao homem autônomo transferi-las, uma a uma ao ambiente controlador” (SKINNER, 1973, p. 155).

devido às pressões que giravam em torno do capital, e nesse contexto percebemos o professor como um mero instrutor técnico, visto que as discussões são somente acerca do “como fazer”, diferentemente da Pedagogia Histórico-Crítica, que se posiciona da seguinte forma:

Porquanto a função docente, para o autor, não ocorre via apenas o método da repetição (vertente tradicional) e nem, exclusivamente, pelo interesse espontâneo da realidade por parte do aluno (vertente escolanovista). O professor deve atuar como um pesquisador e criador, posicionando-se de maneira acentuada sobre sua área de atuação em consonância com a realidade concreta e, portanto, contribuindo para o seu desenvolvimento. (SILVA, 2003, p. 71)

O posicionamento do professor da Pedagogia Histórico-Crítica se mostra antagônico ao tecnicismo em uma postura que nega tal teoria e propõe outro diálogo em suas relações com a comunidade escolar com as devidas interpretações da realidade local.

Com base nessa questão, Saviani trata de uma polêmica acerca da produção de sua orientanda, a professora Guiomar de Melo, que, mencionando em sua produção “competência técnica”, recebe uma grande crítica no campo acadêmico. A partir dessa questão, Saviani se põe a desvelar o que seria a concepção do conceito para Guiomar (1992).

A partir da repercussão, Saviani traz uma resposta para a abordagem de Guiomar, e uma longa discussão é traçada ao longo do capítulo em que o autor dialoga com trechos da produção de Guiomar (1992) e com um texto produzido por seu orientando de doutorado Paolo, em que chega a questionar a tal proposta de Guiomar, no livro *Magistério de 1º Grau* (1992)⁵⁶. A produção gera polêmica entre o meio acadêmico devido à negatividade histórica do termo e chegam a indagar se Guiomar seria uma representante de um possível neotecnicismo.

O resultado da investigação de Saviani (2012) mostra que não, a proposta de Guiomar (1992) é algo que Saviani (2012) tem também em seu discurso e está em consonância com as determinações em muitos momentos para a Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja, o termo foi usado, mas o seu contexto determina ações sob as formas dos conteúdos para uma teoria crítica que estabelece o seguinte:

⁵⁶ A tese central do livro de Guiomar sugere que a passagem do senso comum à vontade política se dá pela mediação da competência técnica.

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, uma nova cultura, um novo homem. (SAVIANI, 2012, p. 81)

Contextualizando melhor, a proposta de Guiomar (1992) se baseia no domínio global dos conteúdos e em uma organização pedagógica, ou seja, o “compromisso técnico” discutido nada mais é que o domínio necessário que o professor deve ter dos conhecimentos da sua área de atuação, o que apresenta suas aproximações com a proposta do orientador.

Um dos pontos principais que Saviani valoriza é a sistematização⁵⁷ do conhecimento produzido pela humanidade como processo prioritário na educação pública. As escolas devem organizar seus projetos político-pedagógicos com a responsabilidade de transmissão desses conhecimentos científicos. A partir desta análise, percebemos qual a proposta prática da Pedagogia Histórico-Crítica e vemos que a discussão dialoga com a perspectiva de Saviani em um direcionamento do debate acerca da “competência técnica”.

Para Saviani (2011, p. 25), esse domínio técnico se apresenta da seguinte forma:

Por competência profissional (compromisso técnico) estou entendendo várias características que é importante indicar. Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamento de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro lugar, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração.

Percebemos a concepção de um professor para tal competência e como se determina nesse sentido para os pontos organizacionais da instituição de ensino.

⁵⁷ Quando se diz “sistematização”, relaciona-se com a forma como esse conhecimento chega até o aluno e essa prioridade na elaboração desse processo.

O termo visa a uma organização educacional em que o professor deve ser capacitado exatamente para que o aluno possa adquirir o máximo de conhecimentos possíveis decorrentes dessa relação, portanto o docente não é apenas um mediador portador de manuais e apetrechos tecnológicos que sondavam a educação no período tecnicista visando à mão de obra tecnológica.

Nesse sentido o professor deve se enriquecer de determinações que muitas vezes vão além do conteúdo para uma melhor compreensão de todo o mecanismo que o cerca, não só social, mas de aspectos burocráticos relacionados à vida escolar, compreendendo a hierarquia e seus trâmites e se enriquecendo de determinações para contribuir além da sala de aula diante desse posicionamento crítico dos processos.

Segundo Fusari (1992, p. 27), à luz de Saviani, o conceito de competência docente apresenta cinco aspectos essenciais:

- domínio competente e crítico do conteúdo a ser ensinado;
- clareza dos objetivos a serem atingidos;
- domínio competente dos meios de comunicação a serem utilizados para a mediação eficaz entre o aluno e os conteúdos do ensino;
- visão articulada do funcionamento da escola, como um todo;
- percepção nítida e crítica das complexas relações entre educação escolar e sociedade.

Saviani critica essa nova lógica em que o professor é encarregado de funções que vão além de suas atribuições, gerando uma maior participação, mas um menor valor no sentido profissional. Porém, ao mesmo tempo, sugere que, se essa realidade existe, que seja mediada por um posicionamento crítico.

É um processo que exige muita responsabilidade para alcançar o que determina a teoria crítica. O professor deve não só estar engajado com determinações que entendam a lógica social, como também entender qual sua posição diante dos alunos e seu ponto de partida no trato com os conteúdos em um projeto contínuo. Diante dessa questão, é importante analisarmos quando Saviani (2011, p.82) diz o seguinte acerca do posicionamento do professor diante dos conteúdos:

[...] ênfase que a questão central da pedagogia é a questão dos métodos, dos processos. O conteúdo, o saber sistematizado, não interessa à pedagogia como tal. É nesse sentido que em trabalhos mais antigos eu faço referência ao fato de que o cientista tem uma perspectiva diferente da do professor em relação ao conteúdo. Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o

professor está mais interessado em fazer progredir o aluno o professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno ao passo que para o cientista o conhecimento é um fim; trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação.

O conteúdo tem seu valor, mas o foco em questão está em como perceber o aluno nesse processo. Essa relação tem ampla necessidade para a Educação Física relacionada ao esporte e a outros conteúdos, quando abordada sem o devido trato necessário⁵⁸, ou seja, é um conhecimento importante e de valor entre os conteúdos que compõem o currículo da Educação Física, mas deve ter sua relação com a escola mediada sob um ponto de vista cauteloso quanto ao que se propõe e percebendo o aluno nesse processo não como meio para um resultado, mas como resultado de um histórico social que deve ter suas subjetividades analisadas para uma avaliação não pragmática.

Por isso, uma organização sistemática com base em uma perspectiva crítica é necessária para o suporte nesse processo de elaboração dos conteúdos. Saviani (2011, p. 66) expõe ainda o seguinte acerca dessa organização:

A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar. Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação a escola. A sistematização dos conteúdos pressupõe determinadas habilidades que a escola normalmente garante, mas não ocorre no interior das escolas de educação básica.

Para chegar ao ponto central da proposta de uma teoria crítica, as formas para os conteúdos têm caráter essencial ao sistematizá-los para alcançar os objetivos da proposta pedagógica, ou seja, não basta um domínio dos conteúdos; é necessário um planejamento que possibilite a sistematização crítica desse processo

Diante dessa discussão do fazer competente alinhado a uma postura emancipadora, todo esse processo se completa, de forma que é mister considerar que a discussão do termo apresentado ocorre nos anos de 1980, quando se exalava um

⁵⁸ Para um maior aprofundamento dessa abordagem, dentre alguns autores, destaco Sávio Assis, que, no livro *Reinventando o esporte: possibilidades de prática pedagógica* (2001), traz uma discussão de como é esse trato e como deveria ser, em que se propõe a debater o esporte da escola e o esporte na escola. O livro é fruto de sua dissertação de mestrado, que traz o debate a partir de sua vivência esportiva utilizando como referência o *Coletivo de Autores* (1992), Kunz, Betti, entre outros autores.

romantismo político decorrente da abertura democrática, por isso tal bloqueio com uma pauta técnica.

Nosella, em 2002, publica o livro *Qual compromisso político?*, em que traz o tópico “Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois”, quando reabre o debate, agora diante do processo histórico que se deu decorrente daquele período:

Entretanto, nossa frágil cultura democrática precisa de guardiões e defensores contra toda tentação de recorrer a formas autoritárias e totalitárias do poder. Produzir e defender esse tipo de cultura é ser um educador tecnicamente competente e politicamente comprometido. (NOSELLA, 2002, p. 230)

A polêmica é deixada de lado por Paolo (2002), assumindo a importância de um posicionamento profissional que pode ser considerado sim uma competência técnica. Ainda, no livro o autor expõe sua preocupação com o compromisso político, de como estaria a formação para essa responsabilidade.

Independentemente da ordem de qual competência influenciaria a outra, como discutido, considero que os dois posicionamentos são fundamentais para uma educação emancipadora. Assim, compreendemos a necessidade de uma formação que contemple os dois parâmetros para um projeto educacional que não só seja crítico, como possa também compreender e transformar os conhecimentos produzidos historicamente.

2.5 Desmitificações

Essa discussão faz parte do esquema estabelecido por Saviani, que esclarece algumas questões quanto ao modo com que a Pedagogia Histórico-Crítica dialoga com os seguintes pares: forma e conteúdo; socialização *versus* produção do saber; saber *versus* consciência; saber acabado *versus* saber em processo; saber erudito *versus* saber popular ou ponto de partida *versus* ponto de chegada.

Considero tal discussão importante para deixar claras possíveis reflexões acerca de alguns conceitos, que, embora possam se apresentar em um determinado momento com similaridades, com uma análise além da aparência, podem demonstrar formas distintas, alterando todo o processo que se busca e

também como fornece instrumentos para a Educação Física tanto na práxis quanto na batalha das ideias.

Forma e conteúdo: Saviani considera que o processo do método seja mais importante e tal discussão se centra em uma perspectiva na prioridade dos meios mais do que nos conteúdos, de modo que a mediação do professor é mais importante do que o conteúdo em si, isto é, o trato que o professor oferece para o tema se sobrepõe ao estabelecido como conteúdo. “Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno” (SAVIANI, 2003, p.74). Essa fala sintetiza bem a essência dessa discussão, visto que o que se busca é saber qual a relevância do conteúdo diante da importância da percepção de uma forma que permita que esse aluno tenha acesso ao conteúdo e haja o progresso real do educando.

No exemplo da Educação Física, a instrumentalização poderia ser realizada a partir das práticas desses elementos da cultura corporal de modo que fosse possível vivenciar os gestos, as emoções, as técnicas envolvidas em cada um deles, mas também com o auxílio de materiais audiovisuais, livros, debates etc., para perceber os aspectos sociais, econômicos, culturais, estéticos, políticos envolvidos em suas práticas. (PORTO, 2016, p. 5)

Esse processo é sempre inacabado, somos elementos sociais que vão surgindo aos quais o professor deve estar atento para novas interpretações e mediações.

Socialização⁵⁹ versus produção do saber: Saviani distingue tais conceitos, de modo que, na produção do saber, as doses de saberes pertencentes ao trabalhador são transferidas para que lhe possam garantir o mínimo de informação para a execução de suas operações durante a produção, ou seja, aquele saber que não transforma sua realidade; já a socialização se configura em produzir saberes através das relações sociais. “[...] é sobre a base da questão da socialização dos

⁵⁹ Segundo o *Dicionário do pensamento marxista*, **socialização** tem dois significados diferentes e designa dois conceitos, um de antropologia social e de teoria da educação e outro de teoria econômica. Em termos antropológicos e educacionais, socializar uma pessoa significa criar um ambiente no qual ela possa aprender uma língua, regras de pensamento conceitual, algo da história da comunidade a que pertence, hábitos práticos necessários à sobrevivência e ao desenvolvimento, regras morais que regem relações com outros membros da comunidade. A socialização como conceito econômico significa a transformação da propriedade privada dos meios de produção em propriedade social. A abolição da propriedade privada está presente em toda a obra de Marx como uma condição necessária, embora não suficiente, do comunismo.

meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado” (SAVIANI, 2011, p.66).

Saviani valoriza essa questão, pois, na sociedade capitalista, a tendência é que esse saber elaborado se torne posse exclusiva da classe dominante, ou seja, a socialização do saber é uma estratégia para alcançar informações que são omitidas nessa lógica de acessos para que ao trabalhador reste somente o conhecimento para o papel desempenhado, a sua produção de mão de obra.

Saber versus consciência: essa discussão surge quando indagado se a Pedagogia Histórico-Crítica estaria priorizando a aquisição do saber em detrimento da consciência crítica. Nessa passagem, decidimos manter a legitimidade do texto, quando Saviani (2011, p. 68) diz:

Ora, tal objeção pressupõe que é possível desenvolver a consciência a margem do saber. É como saber se o acesso ao saber pudesse ser feito de forma inconsciente. Na verdade, o nível de consciência d'os trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber. Nesse sentido é que a própria expressão elaborada da consciência da classe passa pela questão do domínio do saber.

Para a aquisição da consciência crítica, é necessário que se passe pelo domínio do saber, resultando na consciência de classe, ou seja, não existe uma prioridade, pois elas se interligam.

Saber acabado versus saber em processo: essa dicotomia gira em torno da perspectiva comum de que o saber é algo acabado. A Pedagogia Histórico-Crítica pressupõe que não, que ele está em constante transformação, visto que os saberes já produzidos determinam novos aprendizados, e as relações das gerações ampliam essa produção. Não existe saber acabado se o mundo é constante mudança, reflexão esta que surge da crítica que questiona se a PHC estaria tratando apenas de transmitir saberes sem a inquietação da possibilidade de transformá-los, ou seja, atuando apenas como uma reprodução.

Segundo Saviani (2011) “ não se desconsidera o patrimônio produzido pela humanidade, pois esse conhecimento serve de base para novos saberes de outras gerações, de maneira que o saber anterior não é algo concreto e acabado, articulando assim”.

Saber erudito versus saber popular ou ponto de partida versus ponto de chegada: nesse sentido, a PHC parte para o debate após acusações de um

certo direcionamento nas discussões de uma possível prioridade em prol do conhecimento erudito, com a exclusão da cultura popular. É esclarecido que tais conhecimentos não pertencem exclusivamente a uma classes, uma vez que os dois saberes dialogam com a classes dominantes e com as camadas populares, no entanto, segundo Saviani, os saberes populares não são suficientes para o ponto de chegada; eis que as camadas populares devem ter acesso a esse conhecimento para suas relações nessa corrida sistemática.

Diante de tais discussões, já podemos identificar munições para o debate e enfrentamento no chão da escola. A produção não material que a Pedagogia Histórico-Crítica nos apresenta é a base para a transformação da consciência filosófica que leva ao distanciamento do senso comum e a uma possível emancipação. Contudo, a “munição material”, ou seja, material didático e tudo que envolve um bom funcionamento é indispensável na relação para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

A condição de enfrentamento nos aponta que, diante do posicionamento da educação enquanto peça importante de um instrumento transformador, essa construção de conhecimento e as novas visões acerca dos mecanismos que o cercam seriam transferidas para futuras gerações, em um ciclo de condições emancipatórias mais sólidas, como podemos verificar no seguinte trecho de Saviani (2011, p. 121):

A questão do método pedagógico é algo que procurei sempre explicar a partir dos próprios fundamentos teóricos da concepção do materialismo histórico. Aí aparecem outras questões como conteúdo, o conhecimento e a ação do professor. Nesse caso faz-se necessário compreender o problema das relações sociais. Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. (SAVIANI, 2011, p. 121)

Notamos os caminhos e direcionamentos para o trato dos conteúdos e o posicionamento docente diante dos mecanismos do capitalista. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica demonstra que busca não se limitar em demonstrar

apenas um caráter expositivo da luta de classes, como se estabeleceu nas teorias crítico-reprodutivistas, mas se compor de instrumentos reais que deem conta da superação das contradições, fornecendo bases para a enfrentamento diário das relações com o capital.

2.6 Elementos que distanciam a Pedagogia Histórico-Crítica do chão da escola

Nas discussões anteriores, podemos entender um pouco da trajetória da Educação Física e os seus determinantes ideológicos em cada período. É possível notar que sua base é fragilizada quanto aos aspectos pedagógicos, visto que existiu uma formação mais preocupada em domar o corpo do que em formar uma consciência corporal em si.

Na discussão seguinte, buscaremos compreender como se estabeleceu a influência do mercado em articulação com o Estado em suas metamorfoses que atravessaram o século XIX sobre a educação com suas principais organizações nos processos produtivos, analisando como tais mecanismos influenciaram não só a educação, mas toda a atmosfera social.

Para uma melhor compreensão da articulação do Estado com os interesses educacionais, remetemo-nos a um fato de 1947 que talvez se alongue, mas considero que demonstra um pouco dessa articulação entre tais organizações. O fato ocorre quando o então ministro da educação e da saúde Clemente Mariani constitui uma comissão composta de educadores de variadas tendências pedagógicas, articulação essa para se traçarem os rumos da Lei n. 4.024/1961, projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional decorrente da exigência do art. 5º, XV, *d*, da Constituição Federal de 18 de setembro de 1946. Saviani relata, com base no acesso ao *Diário do Congresso Nacional*, como foi o processo de votação e todo o trâmite: o projeto foi encaminhado pelo presidente da república à Câmara dos Deputados em 29 de outubro de 1948, data em que se comemorava o aniversário da queda de Getúlio Vargas e do Estado Novo. Clemente Mariani era membro da UDN e o presidente da Câmara, que recebia o texto, Gustavo Capanema, do PSD, partido do presidente à época Eurico Gaspar Dutra (SAVIANI, 1996).

Diante desse contexto de articulação de uma proposta, tendo em vista as normas e os processos, tudo parece se encaminhar de acordo, mas o fato de a

proposta ter sido entregue na data em que se comemorava o aniversário da queda de Getúlio Vargas desencadeia todo um quadro ideológico partidário, travando uma queda de braço para os rumos da proposta das diretrizes. Capanema anteriormente foi ministro da educação no período de Getúlio e, segundo ele, a proposta não tinha intenções pedagógicas, e sim uma atitude política antigetulista, como atesta em suas palavras (DCN, 12-2-57, p. 128 apud SAVIANI, 1996, p. 60):

Não se iniciou ela (a proposta de lei) com intenções pedagógicas, como era tão natural que a nação desejasse e esperasse. É infeliz o projeto, porque nele não se contém apenas matéria da educação, mas uma atitude política. Foi lançado num certo dia de 29 de outubro quando o então ministro da Educação, o eminente, o ilustre Clemente Mariani reuniu, no Palácio do Catete, os festejos do Governo Federal, com os aparelhos da propaganda, com os ruídos do civismo e da política de então, para comemorar, com a apresentação deste projeto, a queda do Presidente Getúlio Vargas. Estou empregando intenção política no mau sentido do termo... justamente no sentido com que desejo condenar o andamento do projeto, que esteve sepultado todo esse tempo, porque nasceu com a tremenda infelicidade de não ter uma intenção pedagógica educacional, mas de pretender ser, na História do Brasil, uma revolução — foi a palavra empregada pelo Ministro — contra os princípios pedagógicos, filosóficos e políticos da ditadura. O projeto era apresentado como uma revolução que se fazia contra o Presidente deposto, precisamente no terreno da educação que era aquele terreno em que, segundo os reformadores, a ditadura se tinha expressado de maneira mais viva, mais eloquente e mais durável.

Segundo o parlamentar, o projeto reuniu “a fina flor dos inimigos da ditadura que para lá foram sob os holofotes dos fotógrafos e dos dips” (DCN, 12-2-57, p. 128 apud SAVIANI, 1996, p. 60). A partir desse contexto, temos uma série de episódios desencadeados por princípios ideológicos partidários: mais adiante no processo, representantes das escolas particulares se articulam para uma intervenção no projeto, assim como a igreja Católica, que se opõe às orientações filosóficas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep)⁶⁰, que era dirigido por Anísio Teixeira, acusando-o também de comunista e de se aproximar do pragmatismo de Dewey e do marxismo. Tais opiniões acabam gerando um conflito entre interesses públicos e particulares (SAVIANI, 1996).

⁶⁰ O Inep foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, o órgão iniciou seus trabalhos de fato, com a publicação do Decreto-Lei n. 580, regulamentando a organização e a estrutura da instituição e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Anísio Teixeira foi presidente do Inep de 1954 a 1964. Disponível em: <http://inep.gov.br/historia>. Acesso em: nov. 2019.

O projeto educacional fica em segundo plano por uma série de interesses e a discussão acerca do projeto se limita quanto aos rumos ideológicos de uma política em processo de transformação. A educação pública, ao mesmo tempo em que transparece a ideia de descaso do Estado, mostra, ao inverso, esse mesmo Estado com bastante interesse quando se trata de riscos à estabilidade burguesa diante da educação pública como mecanismo de controle.

A partir de uma interferência estatal com interesses na ordem social, há preocupação quanto ao desenho ideológico que se propunha na Lei de Diretrizes e pequenas interfaces no funcionalismo da atmosfera pública aos interesses do capital se analisarmos a intervenção de representantes das escolas particulares. Notamos que a autonomia educacional diante do mercado e do Estado é quase nula em se tratando de propostas e planos pedagógicos.

Silva Jr. Sguissad (2001) apud THIAGO, 2012) demonstra que, nas alterações complementares do Estado, o Ministério da Educação tem articulado diversas propostas e alterações concretas que dialogam com uma finalidade empresarial dentro das universidades federais, com baixo custo e toda a logística de funcionamento dos modelos de produção, lógica neoliberal que, de acordo com as articulações contemporâneas, pretende se estender até as escolas públicas.

Percebemos que o Estado, mesmo com todo seu estranhamento burocrático, articula para essa lógica neoliberal dentro do sistema educacional, em que a problemática da pesquisa se esbarra nessas objetivações, de modo que as questões burocráticas estão engendradas em uma corrente ideológica fruto de uma cadeia de interesses, que passa pelas especulações do mercado e se reflete no aluno.

Poderíamos classificar essa pirâmide da seguinte forma: a iniciativa privada no topo da cadeia, como detentora do capital e principal interessada para que não haja uma quebra dessa hierarquia; o Estado e o interesse na arrecadação de impostos; e a população, que fica a cargo dessas negociações.

Para uma melhor compreensão dessa lógica do Estado, segundo o *Manifesto do Partido Comunista* (2004), Marx aborda o Estado de uma forma não exclusiva em suas publicações, mas sim fragmentada. Mesmo de tal forma, o conteúdo se impõe com enorme relevância, mesmo quando inserido dentro de outros contextos com maiores destaques. Em uma passagem do Manifesto do Partido

Comunista, assim ele descreve algumas características e interesses do Estado (MARX; ENGELS, 1848, p. 135):

O condicionamento da superestrutura por parte da estrutura econômica isto é, a dependência do Estado da sociedade civil, se manifesta nisto: que a sociedade civil é o lugar onde se formam as classes sociais e se revelam seus antagonismos, e o Estado é o aparelho ou conjunto de aparelhos dos quais o determinante é o aparelho repressivo (o uso da força monopolizada), cuja função principal é, pelo menos em geral e feitas algumas exceções, de impedir que o antagonismo degenerem em luta perpetua (o que seria uma volta pura e simples ao estado de natureza), não tanto mediando os interesses de classes opostas, mas reforçando e contribuindo para manter o domínio de classe dominante sobre a classe dominada. No *Manifesto do Partido Comunista*, o “o poder político” é definido com uma fórmula que já se tornou clássica: “o poder organizado de uma classe para oprimir uma outra.

Como percebemos, o Estado serve de apoio aos anseios da sociedade civil burguesa, pois em sua maioria é composta desses representantes, ou seja, o Estado que teria a função de equalizar os fatores que causam o distanciamento das classes, mas age conforme as necessidades do mercado em razão de seus representantes serem frutos deste mecanismo. Tal organização conspira para uma barreira na superação de algumas estruturas sociais que se consolidam a partir dessa lógica, em uma relação social que amplia o poder da classe burguesa.

Segundo Marx (apud IANNI, 1982, p.89), “na produção social da própria existência, que os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade”. De fato, essas relações sociais acabam formando o que ele chama de infraestrutura, visto ser o responsável pelas produções mais básicas que sustentam toda a pirâmide da sociedade capitalista.

No topo dessa pirâmide, situa-se a superestrutura da concepção social de Marx, que abriga inclusive as concepções políticas e jurídicas que regem toda a estrutura no âmbito geral e até mesmo pessoal, de modo que se pode considerar cada ser humano como produto do meio social engendrado por essas forças constituintes da sociedade, gerando essa força implícita que resulta no pensamento e na formação dos valores.

Os valores burgueses cercam a sociedade em uma ideologização implícita em que esses valores influenciam todo o contexto social acerca do trabalho, estabelecendo justificativa para o trabalho alienado. Carlos Nelson Coutinho (2010, p. 31) nos alerta para essa relação, quando diz o seguinte:

O fator fundamental dessa crescente ideologização não reside, decerto, numa direta intencionalidade de classe; embora sirvam à conservação do existente, o irracionalismo e o agnosticismo⁶¹ nem sempre são conscientemente elaborados a partir dos interesses imediatos da burguesia. Seu caráter conservador deve ser buscado na sujeição de ambos aos limites impostos, na superfície da realidade, pela divisão capitalista do trabalho e por suas consequências sociais e culturais.

Consideramos também que a pirâmide social é sustentada não apenas pela infraestrutura enquanto produção primária de bens, mas sim pela divisão social do trabalho, marcada pelo fato de a elite dominar o trabalho intelectual, enquanto aos trabalhadores da base resta o trabalho braçal. Através dessa matriz de compreensão, percebemos que as forças dominantes usam do poder de detenção dos bens de produção para não apenas dominar materialmente as classes trabalhadoras, mas, talvez principalmente, estender seu domínio de forma ideológica, por meio daquilo que Marx denomina alienação — processo esse em que a Educação Física teve em sua matriz grande desempenho em prol dessa articulação dominante na disposição do trabalho braçal.

Nesse contexto, diante da criação de mentalidades que apregoam a continuação dos privilégios das classes dominantes, definindo os parâmetros de certo e errado, aceitável ou não aceitável, a classe pertencente à superestrutura social permanece no poder, regando de acordo com os seus interesses os bens consumidos por toda a estrutura social, limitando e controlando principalmente as dosagens de investimento na educação para fins de controle social.

Assim, vemos também, na exploração da força de trabalho da classe trabalhadora — que compete no acúmulo de capital com a classe dominante —, a perpetuação desses mecanismos de controle. Catani (1984, p.8), na perspectiva de Marx, reflete sobre esse mecanismo e, ao falar sobre o capitalismo, sugere que:

Significa não apenas um sistema de produção de mercadoria, como também um determinado sistema no qual a força de trabalho se transforma em mercadoria e se coloca no mercado como qualquer objeto de troca. Para que exista Capitalismo faz-se necessário a concentração da propriedade dos meios de produção em mãos de uma classe social e a presença de outra

⁶¹ Segundo o *Dicionário do pensamento marxista* (2013), Marx escreveu, em 1854, num ensaio intitulado “A decadência da autoridade religiosa”, publicado como artigo de fundo do jornal *New York Daily Tribune*, que, a partir da Reforma, as pessoas alfabetizadas “começaram a livrar-se individualmente de todas as crenças religiosas”.

classe para a qual a venda da força de trabalho seja a única fonte de subsistência.

Sintetizando, portanto, o pensamento de Marx, podemos dizer que a exploração da força de trabalho, mediada pela divisão social do próprio trabalho, garante que todos os aspectos sociais e pessoais da pirâmide sejam determinados pela classe social presente no topo, que tanto detém os meios de produção, como direciona os aspectos necessários à vida social e pessoal de acordo com seus interesses e suas preferências, monopolizando todas as atmosferas sociais tanto no campo físico como também no do pensamento, influenciando de forma implícita ou explícita dentro dos muros da escola.

Partindo da análise desse mecanismo, sua organização e seus interesses, percebemos qual a sua lógica, diante das imposições explícitas e implícitas que serão reproduzidas pelas escolas numa perspectiva de mercado de trabalho. Segundo Gentili (2002, p.51) apud Saviani (2019,p.75) uma nova lógica se faz dominante a partir na década de 90⁶², que deriva de uma perspectiva privada, “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho”.

Nessa lógica percebemos algumas alterações no sentido de se estabelecer na sociedade civil o destempero capitalista ou, melhor dizendo, o tempero demasiado que condiciona toda sua organização em prol da classe dominante, nesse caso aqueles que já dispõem do poder financeiro das articulações elaboradas em prol de novos mecanismos de aumento de lucro e menor responsabilidade social. Saviani (2013, p. 430) expõe como esse novo modelo se organiza e quais os resultados:

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e de suas instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo ao mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista da empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas

⁶² A economia brasileira passou por importantes modificações ao longo da década de 90. Durante esse período, ocorreram a abertura da economia ao fluxo de comércio e de capitais internacionais e a queda na taxa de inflação e a redução da presença do Estado na economia. Primeiramente, a queda no emprego industrial foi compensada pelo aumento do emprego nos serviços e no comércio. Entretanto, a partir de 1997, esse fenômeno não foi mais observado, de forma que a taxa de desemprego passou a aumentar (NERI, 2000, p. 2).

para competição dos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, no entanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período Keynesiano. A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação.

Diante desse novo modelo de responsabilizações, evidencia-se uma lógica em que não somente a educação alimenta a produção com mão de obra, como também se tem uma produção de exploração corrompendo os valores do indivíduo enquanto seres sociais dentro desse contexto educacional, partindo de uma estrutura que reforça o discurso meritocrático.

A relação histórica da educação com o trabalho deita suas raízes em diversos autores, notadamente Karl Marx⁶³ (1818-1883), além de todos os outros que foram influenciados pelos seus estudos e suas teorias. Saviani (2008, p.18), em sua obra *Escola e Democracia*, destaca que “é marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido”, enquanto o modelo social exclui esse indivíduo do acesso por diversos fatores e mesmo aquele que, diante das singularidades da vida social, consegue a permanência tem uma inclusão excludente, quando percebe que esse “esclarecimento” não é suficiente para as demandas da vida social.

Essa estrutura se deve à concorrência desleal ao mercado de trabalho pelos fatores do capital cultural que se tem em ambas as formações, na divisão de classes, mas isso não deixa de colocar a escola como a força social por excelência para transformação do indivíduo, de acordo com parâmetros que o farão crítico em relação à própria sociedade, sobretudo em suas relações com o saber e o trabalho. Porém, mesmo que a educação seja a instância capaz de corrigir a marginalidade que, segundo o mesmo autor, é inerente à sociedade e, do mesmo modo, concorre

⁶³ Segundo Both, para Marx (1989), o trabalho, antes de qualquer coisa e independentemente da formação social a que está submetido, é indispensável para a existência humana. É através dele que o homem realiza o intercâmbio material com a natureza, ou seja, é através do trabalho que se torna possível manter a humanidade, na medida em que ele é visto como um conjunto de atividades intelectuais e manuais, organizado pela espécie humana e aplicado sobre a natureza, visando a assegurar sua subsistência.

para a desagregação do indivíduo enquanto ser pensante e crítico, ela mesma pode estruturar-se como um “modo de reprodução do sistema de relações de força entre grupos ou classes”, privilegiando a mentalidade da classe dominante (SAVIANI, 2008, p. 18).

A partir dessa lógica dialética de compreensão do trabalho e da educação, verifica-se que, enquanto possibilidade histórica, o trabalho pode alienar, mas também, contraditoriamente emancipar, ao permitir aos trabalhadores terem o domínio dos fundamentos científicos dos processos produtivos que somente eles mesmos podem controlar e operar; por sua vez, a educação que, predominantemente, reproduz as ideias dominantes, pode, contraditoriamente, criar oportunidades de libertar os sujeitos dominados, ao contribuir para que, conhecendo o modo de produção da realidade, internalizem os conhecimentos potentes para o desenvolvimento do seu pensamento e do seu psiquismo, do ponto de vista histórico-crítico, fortalecendo as práticas sociais de luta pela superação dessa realidade. (ROSAR, 2018, p. 604)

O aluno é um indivíduo imerso nesse universo, que pretende formá-lo dentro dessa tensão entre a possibilidade de uma educação libertadora que o tornaria um ser crítico e consciente e a pressão violenta da dominação que emana da classe dominante, que em geral está presente de forma maciça no domínio dos meios de produção. Segundo Saviani (2008 p. 19), “a violência material⁶⁴ (dominação econômica), exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominadas, corresponde à violência simbólica⁶⁵”, ou seja, a formação da opinião pública através dos meios de comunicação em massa.

O trabalho é uma das necessidades da organização social contemporânea, e tal necessidade atinge de maneira central todos os indivíduos que vivem em sociedade, conseqüentemente, os estudantes. É esse o eixo de informações e teorias conflitantes que o aluno absorve em sua formação, a pressão acerca de uma garantia de trabalho pela busca da sobrevivência.

⁶⁴ Segundo Saviani, em *Escola e Democracia* (2008. p.29), “vê-se, pois, que o reforçamento da violência material se dá pela sua conversão ao plano simbólico onde se produz e reproduz o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita. Assim, à violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominadas corresponde a violência simbólica (dominação cultural)”.

⁶⁵ Bourdieu (1996, p. 16) assim a define: “A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer”. Neste livro mais recente: “O que denomino de violência simbólica ou dominação simbólica, ou seja, formas de coerção que se baseiam em acordos não conscientes entre as estruturas objetivas e as estruturas mentais” (BOURDIEU, 2012, p. 239).

Essa necessidade de trabalhar causa uma miopia que atinge, na mesma proporção, tanto o aluno quanto o professor, que sente a responsabilidade do direcionamento ao aluno (cliente) no mercado, com a diferença da consciência ou não da importância do colegiado sobre essa abordagem crítica, visto que se trata de um contexto fundamental na perspectiva da formação humana.

[...] as condições ideológicas materiais que possibilitam a interação pública e o pensamento crítico sejam solapadas pela padronização, fragmentação e mercantilização crescentes, tornando a vida cotidiana mais racionalizada e mais contaminada por imagens de ganância e de individualismo egocêntrico, fazendo o discurso da democracia ser substituído pela linguagem e pela lógica da tecnocultura. (GIROUX; MACLAREN, 1994, p. 125-126).

Com essa padronização, o mercado tem uma logística facilitada para os seus mecanismos de produção, ou seja, é interessante uma massa com necessidades similares para a organização do mercado.

Uma das preocupações capitais dos órgãos de ensino é, justamente, ligar à formação desse aluno a sociedade em que as relações desse sujeito esteja em uma perspectiva com o mundo do trabalho, não apenas para dirigir a entrada nesse âmbito social de emprego, renda, carreira e profissão, mas também com a clara intenção de ressignificar esse meio, permeado por diversos tipos de complexidades e ciclos de consumos, condicionando-o aos padrões que o mercado exige.

Segundo Vygotsky (2007), assim como os instrumentos de trabalho mudam historicamente, os instrumentos do pensamento também se transformam historicamente. E, assim como novos instrumentos de trabalho dão origem a novas estruturas sociais, novos instrumentos do pensamento dão origem a novas estruturas mentais. Tradicionalmente, pensava-se que coisas como a família e o Estado sempre tinham existido mais ou menos de forma atual. Da mesma maneira, tendia-se a encarar a estrutura da mente como algo universal e eterno. Para Vygotsky, todavia, tanto as estruturas sociais como as estruturas mentais têm raízes históricas muito definidas, sendo produtos bem específicos de níveis determinados do desenvolvimento dos instrumentos (VYGOTSKY, 2007).

O pensamento de Vygotsky em relação ao que se acreditavam acerca do Estado e da família nos direciona a refletir no sentido de que essa perspectiva do formato social em que se pensava, em que as coisas eram imutáveis, é interessante

para a classe dominante, já que cabe à classe dominada se encontrar apenas em um estado de aceitação, sem rumores de uma possível tentativa de quebra de hierarquia.

Assim, percebemos determinantes em todas as atmosferas sociais que vão seguindo essa lógica de imposição e aceitação dando origens a metamorfoses de acordo com os meios de produção e os interesses da classe dominante em um constante distanciamento da pirâmide hierárquica.

Quando analisamos essa questão, esbarramo-nos no pensamento de Durkheim (1999, p. 3-4), que ampara a organização social de classes que justifica tal estrutura, dizendo o seguinte:

[...] pôde-se inclusive dizer que um organismo ocupa uma posição tanto mais elevada na escala animal quanto mais as suas funções forem especializadas. [...] Numa palavra, a divisão do trabalho, ao mesmo tempo que lei da natureza, também é uma regra moral de conduta humana? E, se tem esse caráter, por quais motivos e em que medida? Não é necessário demonstrar a gravidade desse problema prático; porque, qualquer que seja nosso juízo sobre a divisão do trabalho, todo mundo sente bem que ela é e se torna cada vez mais uma das bases fundamentais da ordem social.

Durkheim (1999) diz que a estrutura social com a divisão de classes é justificável, ou seja, cada indivíduo ocupa o lugar necessário para a ordem social, mesmo com a possibilidade de se levar uma vida com uma dignidade questionável. Tal pensamento entra em acordo com a estrutura burguesa e suas articulações pela hegemonia.

Diante desse contexto, é necessária a percepção de um complexo maior para a ressignificação da Educação Física dentro dessa lógica, ou seja, percebemos como se articulam os interesses do Estado e do mercado, de maneira que a quebra desse mecanismo exige uma grande articulação. Blindagem essa, explícita ou oculta, que impede um desenvolvimento pedagógico para além da articulação voltada unicamente para o mercado de trabalho e suas expectativas, que adentram os muros da escola.

Desse modo, é mister considerar uma pergunta importante diante de tal influência que se estabelece pela lógica capitalista dentro das escolas: será que a

Educação Física pós-movimento renovador (2013/2019) tem se interessado para uma formação além da “competência técnica”⁶⁶?

⁶⁶ Termo que abordamos anteriormente acerca dos professores, o qual não julgamos ser dispensado às abordagens pedagógicas, embora não deva estar em predominância quando se posiciona para uma educação que visa a uma concepção emancipadora.

3 Educação Física e perspectivas contemporâneas

3.1 Da análise para as inquietações atuais

Embora tenhamos percebido elementos para uma concepção de educação para além do que está posto, tais elementos, por diversos fatores, tornam-se distantes da realidade escolar devido às questões estruturais que afastam professores e alunos de uma formação que possibilite dialogar além de uma educação que se molda aos valores do mercado, engessando as estruturas para esse único fim.

Com formações aligeiradas e ingresso no mercado de trabalho sem possíveis elementos de formação devido às questões objetivas de sobrevivência, esse ciclo de interesse da classe dominante se perpetua, enquanto professores com currículos extensos ocupam as vagas das escolas de seus filhos.

Essa contradição move Saviani para os fins de uma consciência de classes por parte da estrutura escolar a fim de uma articulação que se preocupe com que o aluno tenha contato, no momento em que esteja na escola, com conhecimentos que ultrapassem aquilo que ele já tem da sua realidade, trazendo informações e novas visões que possibilitem uma catarse que contribua para sair do estágio no qual ele ingressou. Em outras palavras, é necessária uma consciência política do professor para perceber esse estágio inicial e aonde se quer chegar, se os conteúdos e aprendizados realmente mudarão a condição em que o aluno se encontra.

Elementos da Pedagogia Histórico-Crítica são fundamentais como base na elaboração dessa estrutura de superação para a Educação Física: não é necessário que se tenha um currículo emancipador, mas um professor emancipado que poderá transformar quaisquer atividades para fins de catarse, conforme expõe Silva (2018)⁶⁷:

[...] a natureza humana não é dada, de forma instintiva ou casual, ao homem. Assim sendo, ele deve, de maneira consciente e intencional, produzir aquilo que a natureza não lhe dispõe de imediato. Sendo assim, a especificidade da educação se revela no trabalho educativo entendido como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Logo, o seu objeto se dá na “[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser

⁶⁷ Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas que teve como objetivo compreender o possível objeto de conhecimento da Educação Física escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, orientada por Dermeval Saviani.

assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos [...]” e na “[...] descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. (SAVIANI, 2013, p. 13 apud SILVA, 2018, p. 124)

Essa formação humana passa por diversos complexos, de modo que tal humanidade a ser adquirida torna-se distante devido aos determinantes da vida material e a toda a articulação da sociedade civil em nome de uma lógica pragmática.

A educação, nessa perspectiva histórico-crítica, busca não só que haja um contato efetivo do aluno com os conhecimentos historicamente produzidos, mas que essa abstração possa possibilitar uma catarse para essa humanidade, pois é necessário que se compreendam as articulações sociais para superá-las de forma efetiva.

A Educação Física pode contribuir de forma significativa nesse contexto, pois é uma disciplina que tem em sua gênese a clara influência dos valores pautados pelo tecnicismo e pela performance por se tratar de uma disciplina que lida com a concepção de corpo inicialmente como instrumento de resultados em uma temática sem os freios e filtros necessários, que resulta no reforço dessa lógica excludente, reproduzindo a sociedade e suas nuances meritocráticas. Nesse sentido, essa concepção que se espera da Educação Física pode ser usada para o antagonismo, versando sobre o senso comum uma abordagem que surpreenda e supere aqueles elementos que distanciam a Educação Física de uma disciplina para além dos resultados.

É válido considerar essa construção de uma resignificação que tentou e tenta passar por todos esses obstáculos em suas práxis, principalmente na sua origem docente, durante a formação e até mesmo antes, quando é imposta pela sociedade a inserção rápida no mercado de trabalho, criando um anseio financeiro devido às questões objetivas da vida material.

A compreensão de que esse processo exige uma formação sólida em sua base para a busca da emancipação no chão da quadra e no espaço escolar em geral determina o quanto devemos nos debruçar sobre as obras que tentaram tal superação, assim como Saviani se pôs a pesquisar, com base em suas referências, o complexo maior para a compreensão de uma possibilidade de superação de classes por meio da educação.

Para essa superação ou equilíbrio, como Saviani ressaltou na teoria da curvatura da vara⁶⁸, é necessária a leitura dessa realidade, cabendo ao professor, diante desse cenário de formação aligeirada, que a pesquisa seja peça cotidiana em que se busquem obras que dialogam em suas manifestações com a luta das classes, pois as engrenagens sociais da formação nos distanciam dessa consciência. Acerca da superação dessa formação carente de elementos para transformação da realidade, Saviani (2000, p. 130) nos diz o seguinte:

Nesta circunstância, o processo educativo só poderá desempenhar o papel de fortalecimento dos laços da sociedade na medida em que se revelar capaz de sistematizar a tendência à inovação solicitando deliberadamente o poder criador do homem. É aqui que a educação no Brasil surge como um verdadeiro crucial problema. E isto porque, enquanto atividade inscrita no seio da organização social, ela estará marcada também pela tendência à conservação. Esse problema se agrava ainda mais, uma vez que os educadores, de um modo geral, não estão instrumentalizados para abordar o fenômeno educativo em termos do contexto que o configura, transitando com desenvoltura do processo cultural em totalidade para as atividades específicas, e vice-versa.

Essa desenvoltura que se apresenta com certa carência na instrumentalização do educador é peça chave para o distanciamento da luta de classes. O cotidiano leva à imparcialidade, assumindo descompromisso com a realidade que o cerca, sendo crucial para a determinação dos níveis escolares no sentido de que, além da assimilação dos conteúdos pelo aluno, faz-se necessária sua interlocução com a realidade, ou seja, fornecer “os meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (SAVIANI, 2008, p. 9).

Em termos de conjuntura, é possível até se observar uma espécie de neoescolanovismo, ao considerarmos escolas particulares que adotam o discurso “crítico”, enquanto o Estado se posiciona para escolas públicas com uma educação conservadora, como é o caso da Avenues, considerada a escola dos bilionários, que, não obstante, propõe em seu currículo termos como: compreensão de mundo e de seu papel nesse contexto; entendimento da diversidade e respeito a ela; disposição

⁶⁸ Teoria inicialmente formulada por Lênin: levar a vara para o lado oposto, para poder trazê-la para o centro. Saviani puxa propositadamente a vara para o lado oposto, na esperança de esta vir para o centro. Portanto, a valorização dos conteúdos críticos que remetem a uma pedagogia revolucionária.

para implementar ações; consciência sobre questões relacionadas aos conceitos de justiça e igualdade.

Esta condição é compreensível, pois uma leitura crítica do mundo para a classe burguesa não altera sua condição e não coloca em risco a pirâmide social, ao contrário da classe trabalhadora.

Diante dessa perspectiva, podemos ressaltar a influência dessas questões no âmbito da estrutura para a prática da Educação Física, que, na educação pública, percebe-se muitas vezes impossibilitada de alguns recursos:

O jogo, o esporte, as danças, entre outros componentes da expressão corporal, reproduzem, em suas práticas, valores que sustentam a continuidade e fortalecimento da sociedade capitalista, quais sejam: o individualismo, a competição, a discriminação, a depreciação dos mais fracos em situações de disputa, a seletividade, a reprodução das desigualdades sociais manifestada pelas distintas possibilidades econômicas dos seres humanos de se apropriarem dessas práticas corporais. Se o resultado da apropriação do conhecimento é o desenvolvimento das funções intelectivas — das funções psicológicas superiores, percebe-se que, na sociedade dividida em classes, há uma visível inadequação do indivíduo às suas possibilidades de desenvolvimento. (SAMPAIO, 2013, p. 124)

Embora a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada para a realidade da escola pública, encontre desafios, a proposta é que tais condições sirvam de combustível para mostrar exatamente essa face oculta, ou seja, expor o contraditório como parte da forma e do método para enfrentamento dos instrumentos sociais que agem para frear qualquer manifestação de avanço da classe trabalhadora.

O desvelar desses mecanismos nos permite criar situações de catarses quando contextualizados com a realidade; na verdade esses desafios estarão sempre interligados com a realidade, pois são parte de tais mecanismos sociais e na educação se vendem⁶⁹ para evitar eventuais manifestações de consciência do real.

a catarse é que criaria espaço para novas problematizações e instrumentalizações. E dessa forma, o trabalho pedagógico se efetiva visando que os conteúdos mais desenvolvidos sejam transmitidos das melhores formas para todos os indivíduos, de sorte que tais conteúdos sejam incorporados à sua subjetividade e orientem suas ações na realidade concreta. Destarte, a catarse não é sinônimo de avaliação pontual do conteúdo ensinado, haja vista que não haverá uma catarse por conteúdo ou por aula ministrada. O processo de catarse, em seus vínculos com a pedagogia histórico-crítica, aponta na direção do **produto** que se almeja por meio do **processo** de ensino, e visa destacar o papel da educação escolar

⁶⁹ Resquíio dos intelectuais e ideólogos da burguesia revolucionária que dosava o conhecimento com receio da quebra da obediência e subordinação.

na transformação dos indivíduos, tendo-se por transformação a lenta e gradual superação dos limites das formas precedentes de ser e agir. (MASIGLIA, 2019, p. 19)

Percebemos, com melhor compreensão, como se colocar diante da luta de classes uma pedagogia crítica entre as classificações de Saviani⁷⁰: os elementos para a práxis necessária para a luta de classes e o enfrentamento das determinações capitalistas que a distanciam e todos os outros condicionantes que influenciam nas diversas áreas da sociedade, refletindo-se de volta no chão das escolas.

⁷⁰ Considero ainda que o que foi oferecido como suporte da pedagogia histórica para a Educação Física seja só um diálogo inicial. Tendo em vista a ampla biografia da pedagogia e as grandes contribuições que ainda podem ser desveladas, considero que a pesquisa realizada seja só uma aproximação que nos anima para desvelar outros elementos que fazem parte da teoria crítica.

4 Educação Física e PHC: produção científica (2013-2019)

4.1 O que foi encontrado

O presente capítulo tem a intenção de articular um levantamento de dados acerca do que se produziu na Educação Física com o suporte teórico da Pedagogia Histórico-Crítica. Buscamos artigos, dissertações, entre outras produções que procuraram uma base na PHC para articular alguma proposta para a Educação Física e tivemos o cuidado da leitura integral para verificar se tais produções realmente dialogavam com a proposta pedagógica de Dermeval Saviani.

Diante disso, apresentaremos o quadro abaixo a partir de uma pesquisa exploratória.

Quadro 4 – Pesquisa exploratória

Título	Autor	Ano	Fonte
<i>A perspectiva histórico-crítica nas aulas de Educação Física da escola municipal de ensino fundamental professora Palmira de Oliveira Gabriel</i>	CAJUEIRO	2013	Resumo
<i>A Pedagogia Histórico-Crítica no cenário da Educação Física brasileira</i>	SILVA	2013	Dissertação
<i>A Pedagogia Histórico-Crítica como proposta norteadora da intervenção docente em Educação Física escolar</i>	PIERETTI et al.	2013	Resumo
<i>A prática pedagógica histórico-crítica e o ensino de Educação Física na educação infantil</i>	PINA	2014	Artigo
<i>Educação Física, Pedagogia Histórico-Crítica e educação escolar</i>	CASTELO	2014	Dissertação
<i>Trato do conteúdo esporte na formação de professores da Educação Física: uma abordagem crítico-superadora</i>	PINA	2015	Resumo
<i>Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física no ensino fundamental: um trabalho educativo com a capoeira</i>	TOMAZ et al.	2016	Artigo
<i>A Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica: esforços aproximativos</i>	CALHEIROS	2017	Artigo
<i>O objeto de conhecimento da Educação Física escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica</i>	SILVA	2018	Tese
<i>Prática pedagógica histórico-crítica e Educação Física: uma experiência com os jogos indígenas e africanos</i>	ANDRADE	2019	Artigo

Fonte: elaborado pelo autor.

Consideramos importante o levantamento para uma discussão a respeito da condição em que estamos diante de um cenário com elementos neoliberais que se estabelecem a cada dia nos diversos níveis sociais e nas escolas. Isto é, precisamos verificar como se tem articulado para tais investidas contra uma escola que carece a cada dia mais de uma formação para além das expectativas do mercado.

O primeiro trabalho encontrado, **Educação Física, Pedagogia Histórico-Crítica e educação escolar**, é uma dissertação de mestrado apresentada em 2014 por Camila Castelo Branco de Almeida Porto. Traz em seu referencial o diálogo entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Física, em que contempla a discussão da busca por uma Educação Física que esteja em conformidade com uma formação humana de fato.

A pesquisadora busca confrontar documentos que estabelecem um plano pedagógico com a realidade prática da Educação Física, de modo que percebe um distanciamento entre teoria e prática. Tal distanciamento, segundo a pesquisadora, não vai ao encontro das perspectivas de uma formação ideal, tendo em vista a concepção de uma educação para a classe trabalhadora.

Nesse sentido, a pesquisadora trabalha com a categoria trabalho com base nas perspectivas marxistas:

Portanto, para que todos os homens, explorados e exploradores, possam alcançar uma condição de emancipação humana e de omnilateralidade⁷¹ deve-se mudar radicalmente as relações sociais atuais de produção da vida. Quer dizer, a atividade laboral deve ser autor realizadora, na qual a atividade vital do homem – o trabalho – seja efetivamente a objetivação das necessidades humanas. (PORTO, 2014, p. 20)

A Pedagogia Histórico-Crítica se estrutura na pesquisa fornecendo elementos para o que se deslumbra dessa formação humana pretendida, juntamente com um suporte da pedagogia crítico-superadora, que também parte dos princípios marxistas, tendo grande contribuição, em sua formação, da Pedagogia Histórico-Crítica, como percebemos no decorrer de nossas discussões.

⁷¹ “[...] a ideia da multiplicidade da atividade (a respeito da qual Marx havia falado de uma sociedade comunista na qual, por exemplo, os pintores seriam ‘homens que também pintam’); o segundo, a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa” (MANACORDA apud SAVIANI, 2007, p. 162).

No segundo trabalho encontrado, intitulado **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física no ensino fundamental: um trabalho educativo com a capoeira**, publicado em 2016, o coletivo busca uma aproximação da Pedagogia Histórico-Crítica como base de apoio para a discussão do elemento da cultura corporal capoeira.

Inicialmente, o coletivo põe em evidência o materialismo histórico, trazendo uma contextualização para que os alunos do ensino fundamental possam perceber como se configurava a capoeira em seu tempo histórico.

O coletivo propõe diversas atividades lúdicas para uma melhor apreensão do conteúdo trabalhado, tais como: brincadeiras, caça-palavras, atividades musicais com os instrumentos característicos da capoeira, de modo a facilitar a compreensão desse elemento da cultura corporal, ou seja, usando o método para o acesso ao conhecimento sistematizado.

Este texto insere-se em um esforço coletivo que busca apreender as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a construção de práticas pedagógicas consistentes e coerentes nas aulas de Educação Física nos diversos níveis e etapas de ensino. Tendo como pressuposto, que a formação de sujeitos históricos passa, inexoravelmente, pela posse do conhecimento sistematizado, que permita a cada indivíduo se desenvolver plenamente e compreender criticamente a realidade. (TOMAZ; REIS; LANDIM, 2016, p.104)

O trabalho contribui no sentido de explorar um elemento da cultura corporal servindo de apoio para outros docentes que pretendem fazer essa aproximação e que tenham como base a PHC. É importante essa aproximação para um maior acervo que possibilite um diálogo sólido para a prática cotidiana na Educação Física.

O próximo trabalho, **A perspectiva histórico-crítica nas aulas de Educação Física da escola municipal de ensino fundamental professora Palmira de Oliveira Gabriel**, é fruto de um resumo apresentado no CONBRACE 2013 por um coletivo, em que os pesquisadores buscaram sintetizar a prática do elemento da cultura corporal esporte com alunos de séries iniciais.

A aproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica se dá a partir da didática desenvolvida por Gasparin⁷², em que os autores buscam alguns fundamentos

⁷² Didática, como comentado anteriormente, que alguns pesquisadores já contestaram, pois ele define, ao final das cinco etapas da didática, que o aluno é detentor de uma prática social final, o que, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, deixa claro que esse processo não se finaliza.

de determinados esportes para elaborar esse processo de apropriação e catarse. A problematização se dá inicialmente por meio do diálogo, quando alunos expõem o que conhecem até então de tais fundamentos, e essa exposição se intercala entre o saber sistematizado e saber empírico.

Inicialmente com o diálogo, uma roda de “conversa”, com perguntas que pudessem contribuir para estabelecer a aproximação entre o conhecimento prévio dos alunos e o elaborado. Questões como: O que é/ o que conhecem sobre o esporte? Quais as principais características que nos permitem identificar esse fenômeno social? Como surgiu? O que é preciso para vencer uma partida? Foram conduzindo a problematização dos conteúdos, com o intuito, de despertar, fazer duvidar do conhecimento previamente existente, a partir da reflexão crítica. (CAJUEIRO, 2013, p. 2)

Após tal abordagem, os pesquisadores conseguem concluir que, mesmo sem a prática, houve uma aproximação na qual foi possível expor o método proposto. A aproximação com a PHC talvez ainda seja insuficiente tendo em consideração que se trata apenas de um resumo, porém a abordagem contemplou alguns elementos que podem ser aprofundados.

Em seguimento, na busca realizada com o filtro “Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física” destaco agora o artigo de Pina (2014) com o seguinte título: **A prática pedagógica histórico-crítica e o ensino de Educação Física na educação infantil**. O artigo demonstra inicialmente uma preocupação com a fidelidade ao método de Marx não só quando o autor se ampara em autores marxistas para dizer o que pretende trabalhar, mas em sua fala que vai ao encontro da proposta de Saviani.

Nesse sentido, o autor reforça o que a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta como um dos pilares fundamentais nesse processo, que é a apropriação em seu maior nível possível da experiência acumulada pela humanidade. O autor se apoia também em Vygotsky para expor que toda essa produção não é adquirida por fatores biológicos, e sim por processos eminentemente culturais, são manifestação que deve passar por meios educativos.

Após tais respaldos referenciais, o autor questiona o que se tem apresentado como alternativa para o ensino infantil e diz que se percebe uma cultura de princípios para uma “pedagogia antiescolar”, que se faz presente na pedagogia da

infância, havendo um idealismo rodeado por fetichismo⁷³ acerca desse período de formação. Nesse sentido, tal pedagogia caminha para alguns posicionamentos, sobre os quais Arce⁷⁴ (2014, p.132) diz o seguinte:

1) o foco do trabalho educativo na aprendizagem provinda das construções individuais; 2) a inversão da ideia de que o adulto humaniza a criança, portanto, a infância passa a ser a portadora de todas as virtudes e de todas as forças que humanizariam os adultos; 3) o princípio de que o lúdico, isto é, o prazeroso, deve ser o eixo central da prática educativa; 4) a ausência de planejamento, a criança dita o ritmo do trabalho e o professor apenas a segue; 5) a crença de que trazer a comunidade e a cultura local para dentro da escola tornará a criança um cidadão melhor no futuro; 6) a crença de que conhecimento provindo da prática e retirado do cotidiano das crianças e professores vale mais do que qualquer livro; 7) a defesa do lema “aprender a aprender”, ou seja, o professor não ensina, apenas acompanha, orienta, estimula, partilha; 8) a inexistência de um conhecimento universal, sendo este substituído por múltiplos significados, frutos de múltiplas leituras do cotidiano que devem ser negociados entre professores e alunos; 9) a negação da repetição como recurso pedagógico; 10) a ênfase nas múltiplas formas de comunicação que se diferenciem da “tradicional” transmissão verbal do conhecimento.

Diante dessas determinações, é usado como base de apoio para dialogar com a Educação Física o livro “Coletivo de Autores”, em que há uma ressalva de algumas discussões que questionam se a produção é capaz de amparar para a transmissão da historicidade da cultura corporal e, no caso do objeto do artigo, o trabalho com a educação infantil.

O elemento da cultura corporal escolhido foi o atletismo, trabalhado da seguinte forma: identificação da prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Essa sistematização com elementos para se perceberem quais fundamentações históricas cercam o atletismo é posta de diversas formas, tais como jogos ou brincadeiras para uma melhor compreensão.

Após os cinco passos sobre os quais o autor se debruça a trabalhar, ele chega à conclusão de que é possível trabalhar o método com crianças de 3 a 7 anos, tendo em vista que este se mostrou eficiente, pois, além da assimilação dos

⁷³ Marx nos diz que, na sociedade capitalista, os objetos materiais possuem certas características que lhes são conferidas pelas relações sociais dominantes, mas que aparecem como se lhes pertencessem naturalmente. Essa síndrome, que impregna a produção capitalista, é por ele denominada fetichismo, e sua forma elementar é o fetichismo da MERCADORIA enquanto repositório ou portadora do VALOR.

⁷⁴ A autora participa do livro “Crítica ao fetichismo da individualidade”, organizado por Newton Duarte, um dos grandes colaboradores da Pedagogia Histórico-Crítica. Arce colabora com o texto “Pedagogia da infância ou Fetichismo da infância?”, e o livro dialoga com as inquietações de Marx e Feuerbach acerca do fetichismo.

conteúdos, proporcionou também um momento prazeroso para os alunos. O artigo é positivo, pois auxilia como exemplo para o professor que deseja trabalhar a cultura corporal do atletismo não só na educação infantil como também nos anos superiores.

O próximo trabalho, já citado durante a pesquisa, tem um fator diferencial: a tese de doutorado produzida por Silva (2018) foi orientada por Dermeval Saviani, com isso entendemos não só que o processo foi fiel ao método do materialismo, como também que suas contribuições para a Educação Física são fundamentais, tendo em vista que a grande parte das produções da Educação Física que dialogam com a criticidade em alguns momentos compartilharam talvez de um ecletismo⁷⁵ que pode comprometer a objetividade enquanto disciplina para contribuir no processo de emancipação.

A tese **O objeto de conhecimento da Educação Física escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**⁷⁶, dividida em três capítulos, trabalha com as pretensões discutidas a seguir. O primeiro capítulo traz uma abordagem acerca das inquietações em torno da Educação Física escolar e de suas relações com as ciências naturais, além da necessidade de superação de elementos que travam a Educação Física para um projeto de disciplina que corrobora a luta de classes. “Trata-se, portanto, de pensar o objeto de conhecimento da Educação Física para além dos cuidados do corpo numa perspectiva naturalista. Mas, de alocar seu objeto na dinâmica e amplitude que constitui o contexto cultural na nossa sociedade”. (SILVA, 2019, p.45)

O segundo capítulo traz uma contextualização com fundamentos, histórico, contribuições para a educação e percepção de mundo a partir da concepção histórico-crítica. Considero fundamental tal abordagem pois sintetiza de forma objetiva elementos para uma base de apoio ao professor para uma melhor compreensão.

É essencial o domínio de tal fundamentação para uma práxis que se objetive de maneira sólida, ou seja, conhecer as perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica é algo que não traz consigo um manual, um passo a passo, mas a apreensão de tal abordagem acerca do mundo e da educação traz uma bagagem que o professor

⁷⁵ Algumas produções, mesmo dialogando com várias propostas, trazem colaborações, mas é importante ressaltar a necessidade da fidelidade aos autores que trabalham na perspectiva da luta de classes, exaltando tais produções em vez de um ecletismo sincrético.

⁷⁶ A abordagem acerca do trabalho desenvolvido se estende, pois, por se tratar de uma tese, considere que deveria trazer elementos que julguei importantes, ampliando a discussão acerca da análise.

não consegue separar durante sua prática educacional, isto é, o professor abordará seus conteúdos com esse filtro de forma espontânea. Isso porque a perspectiva crítica, após essa assimilação, engaja-se em toda atividade em que o professor estiver inserido, por isso considero mais importante que qualquer espécie de manual, pois tal percepção crítica se fará presente mesmo com a mudança da realidade.

Para a pedagogia histórico-crítica essa fundamentação filosófica está contida na concepção dialética sob os parâmetros marxianos. É pela concepção filosófica da dialética que é possível compreender a história da existência humana e, destarte, problematizar a função social da educação escolar e sua possibilidade de intervir concretamente na hodierna sociedade, contribuindo para atender as necessidades da classe subalterna. (SILVA, 2018, p. 91)

O autor conclui o texto em uma discussão no terceiro capítulo que tenta trazer uma busca em compreender aquilo que é específico da Educação Física escolar em uma categoria analítica nas perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica. Em um primeiro momento, o autor discute o ser humano diante do seu contexto no mundo, em que esse meio físico se encontra fortemente carregado de muitas influências (não só de coisas cotidianas, mas também de elementos científicos), de forma que é necessário levar em consideração esse meio para educá-lo.

Se faz necessário conhecer o ser humano e entender que esse corpo possui composições específicas, ou seja, é necessário levar em conta a esfera *a priori* **biológica** (biomecânica, anatomia, fisiologia) como elemento capaz de contribuir para a prática pedagógica na Educação Física, trazendo a realidade física, como também a esfera *a priori* **psicológica**, cuja importância, no tocante à educação, é destacada pelo autor, lembrando que não se trata de elementos da psicologia que se fazem de forma pragmática. Nesse contexto de compreender o ser humano, os três elementos se fundem em um aspecto no sentido de que tal corpo está situado em um determinado contexto histórico-social, ou seja, torna-se produto e produtor.

Portanto, tal condição acima contempla a esfera *a priori* **cultural**, explicitando-nos que o ambiente cultural influencia a formação do indivíduo, por isso há a necessidade de apresentar ao aluno o que se tem de mais avançado em termos de produção humana. O quinto elemento que constitui o ser humano, segundo o autor, são os elementos de **aspecto empírico**, os quais devem ser levados em consideração, mas sempre com a perspectiva de superação, para se avançar no ato educativo juntamente com o aspecto pessoal que carrega consigo decisões acerca de

elementos, como: forma de falar, de se alimentar, de caminhar etc. O aspecto intelectual, a respeito do qual o autor cita Saviani, é de suma importância para a superação de outros aspectos, visto que o autor conclui essa aproximação para se definir o ser humano a partir de uma concepção crítica, na qual o conhecimento sistematizado possa ser apreendido para incidir na promoção humana.

No debate posterior, o autor traz aspectos sociais contemporâneos que condicionam e impactam a corporalidade humana, quando traz Marx para a discussão dos novos modelos de produção, ao dizer o seguinte:

busca-se naturalizar o processo competitivo desenfreado e as exigências individualistas que regem as leis do mercado. Como consequência, introduz-se, por todos os meios possíveis e principalmente pela educação, a naturalização e vulgarização de uma constante especialização, por parte do trabalhador, que lhe permita estar assiduamente comprometido com as leis do mercado e, sendo assim, propenso a ser designado a determinada atividade, no processo de trabalho, que o obriga a operar, ao mesmo tempo, diversas funções. Eis aí a flexibilidade e a polivalência que devem ser assimiladas como naturais pelos trabalhadores, para que possam estar à disposição do mercado de trabalho, ou melhor, para que possam servir para aquilo que a “mão invisível” do mercado de trabalho solicita em qualquer momento. (SILVA, 2018, p. 150)

Essa reflexão nos mostra que a pesquisa desenvolvida está enriquecida não só de elementos da Pedagogia Histórico-Crítica, como também de suas matrizes teóricas filosóficas. Por fim, o autor conclui a tese trazendo a busca pelo direcionamento do objeto de conhecimento da Educação Física escolar ancorada nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, quando traz inicialmente a discussão do confronto entre aptidão física e atividade física pelo viés do movimento do corpo do ser humano com o enfoque da cultura corporal.

Este embate dialoga com Marx, quando o autor nos diz que um dos objetivos para uma concepção do trabalho educativo pautado pela superação deve tratar o trabalho manual e intelectual de forma unificada, contribuindo para a formação de um novo homem a partir de um novo nexos psicofísico.

O autor se apoia em Gramsci para a reflexão da necessidade da humanização dos elementos que compõem a corporalidade humana com o trato dado a ela como possibilidade de intervenção na realidade concreta.

O trabalho realizado se mostra de grande contribuição para a área, uma vez que mostra o avanço e, ao mesmo tempo, as deficiências que ainda precisam ser superadas. Portanto, em termos de contemporaneidade, a obra se mostra com

bastantes contribuições, não só por ter sido orientada por Saviani, mas também por evidenciar um esforço do autor em trazer outros referenciais teóricos filosóficos críticos dos quais se faz necessário nos aproximarmos em uma compreensão mais sólida para a práxis.

Em continuação das articulações da Pedagogia Histórico-Crítica com a Educação Física, encontramos o resumo⁷⁷ apresentado no CONBRACE 2013 intitulado **A Pedagogia Histórico-Crítica como proposta norteadora da intervenção docente em Educação Física escolar**, trabalho apresentado por um coletivo com base nas experiências do grupo no PIBID do curso de Educação Física (CCHS/UFMS) e também nas reflexões acerca do trabalho docente.

O resumo se propõe a contribuir com a discussão crítica com base em Marx a respeito da Educação Física escolar, bem como a apresentar elementos para a Educação Física a partir da PHC. As primeiras aproximações abordadas se mostraram coerentes e com relevância para um aprofundamento partindo de uma análise em que os autores mantiveram uma fidelidade à proposta de Saviani, como podemos ver a seguir:

do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1984), não há como existir uma Educação que, por si só, transforme a sociedade. Mas, por termos que abordar na Educação e, conseqüentemente, na Educação Física Escolar temas e conhecimentos fundamentais da vida da classe trabalhadora, os mesmos precisam ser tratados e abordados sistematicamente, de modo a torna-los importantes instrumentos para os sujeitos dessa classe em seu processo de formação crítica, formação está comprometida com a construção de outro modelo de sociedade. (PIERETTI et al., 2013, p. 3)

Consideramos que tal discussão à qual o coletivo se propõe é necessária. Esta aproximação tem sido feita, como vimos em discussões anteriores acerca da didática por vias pragmáticas e reducionistas da Pedagogia Histórico-Crítica, cuidado esse que leva a diversas interpretações estreitando o percurso para a finalidade central da teoria.

O próximo trabalho encontrado, **Trato do conteúdo esporte na formação de professores da Educação Física: uma abordagem crítico-superadora**, possui uma temática semelhante à da pesquisa anterior, fruto de uma

⁷⁷ Embora se trate de um resumo, considero importante tal inclusão na análise por mostrar que existem articulações e inquietações em diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica mesmo que ainda seja um ensaio.

experiência. Prates (2015) relata a proposta de se articular o esporte à teoria crítico-superadora durante a disciplina *Metodologia do ensino dos esportes coletivos e individuais*. O autor traz, além da crítico-superadora, a Pedagogia Histórico-Crítica, em articulação com a psicologia histórico-cultural.

Em sua proposta, a intervenção problemática é realizada com alunos do sétimo período, na qual se estabelecem os cinco passos da prática social. Saviani salienta que tal sequenciamento não é sinônimo de catarse, pois um dos requisitos fundamentais é que o professor esteja enriquecido de elementos para conduzir tais problematizações e instrumentalizações. No entanto, é considerável a proximidade à qual o autor se dispôs quando diz o seguinte: “os momentos de avaliação serviram para reorientar a instrumentalização à medida que observávamos uma aproximação maior aos conteúdos ou uma fragilidade com as atividades desenvolvidas”(PRATES, 2015, p.3) , expondo uma aproximação maior com o método de se articular em constantes idas e vindas aos ditos “passos”.

É válido considerar a aproximação e tentativa de uma inquietação com os alunos da graduação com a teoria crítica de Saviani, graduação essa que percebemos cada vez mais distante de tais discussões e que traz impactos com uma práxis docente desarticulada da superação das teorias hegemônicas e, conseqüentemente, da luta de classes.

O próximo trabalho se trata de um artigo apresentado na XIV Jornada do HISTEDBR⁷⁸, no qual Calheiros se articula para uma aproximação da Pedagogia Histórico-Crítica com a Educação Física. O artigo intitulado **A Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica: esforços aproximativos** tenta trazer, em um contexto histórico, elementos (hegemônicos) que formaram a raiz da educação e, ao mesmo tempo, traçar aspectos que tentaram esse distanciamento.

O autor dialoga com elementos da teoria crítico-superadora, buscando evidenciar a tentativa de aproximação da teoria ao materialismo histórico, como também busca desvendar uma superação da proximidade com a pedagogia da

⁷⁸ O grupo coordenado por Saviani define-se pelo amplo campo de investigação no qual a temática da educação é trabalhada desde a História, com métodos e teorias próprios e característicos dessa área do conhecimento. A denominação “História, Sociedade e Educação” se vincula a um entendimento que remete ao historiador — aquele que exercita a História com seus métodos, teorias e instrumentais — a tarefa de dedicar-se, entre outros objetos e problemas de investigação, à educação, que, por sua vez, não é mera abstração, mas é social, geográfica e historicamente determinada. O evento contemplou a educação dos 100 anos da Revolução Russa.

libertação. Apesar da modéstia do autor em se posicionar para somente uma aproximação da Pedagogia Histórico-Crítica, o texto, mesmo com essa fundamentação, mostra-se bastante enriquecido ao trazer o próprio Marx, Lukacs e autores que têm pesquisado a PHC contemporaneamente.

O autor propõe fundamentos da PHC para apoiar uma radicalização pedagógica no sentido de superação hegemônica, ao dizer o seguinte:

O entendimento da escola enquanto um espaço de transmissão do conhecimento a fim de produzir nos indivíduos a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, a coloca como uma instituição social em disputa, encontrando condições de se construir a contra hegemonia tendo, na radicalização da teoria pedagógica, o MHD como uma importante compreensão do real. Sem desconsiderar as distintas compreensões do real, as distintas e variadas teorias do conhecimento, entendo que a concepção de mundo fundada no MHD assume o papel de fio condutor na aproximação entre a EF e a PHC e, deste modo, para a real possibilidade de construção da contra hegemonia. (CALHEIROS, 2017 p. 17)

O texto se mostra coerente com a proposta inicial e demonstra caminhos para uma efetivação real da Educação Física no sentido de mostrar de quais elementos devemos nos apropriar para nos estabelecermos de forma real para o método marxiano em uma possível práxis. O texto também nos mostra como os caminhos para esse diálogo ainda estão somente com parâmetros aproximativos, como, ao mesmo tempo, temos de nos alertar para as poucas mediações que têm combinado PHC e Educação Física.

Analisamos agora o artigo de Andrade (2019) que traz um relato de experiência em aulas ministradas com alunos do 5º ano de uma escola federal no município de Goiás, em que o autor procura uma abordagem prática que esteja em consonância com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, em diálogo com jogos indígenas e africanos.

O autor demonstra, em sua busca, uma proximidade bastante coerente em relação ao domínio dos fundamentos de Saviani, visto que sua articulação mostra preocupações que não percebemos em autores anteriores os quais se pautaram pela didática de Gasparin (2012) para o planejamento da atividade.

O avanço é considerável se comparado com alguns autores em relação à fidelidade aos pressupostos de Saviani, pois Andrade traz em suas referências autores que estão discutindo a temática de forma sólida com estudos aprofundados da Pedagogia Histórico-Crítica.

enfaticamente que o processo de transmissão-assimilação ocorre de forma dialética onde a problematização se localiza na descoberta do melhor conteúdo e o mais adequado método, a elaboração realizada pelo professor. A instrumentalização é a aula propriamente dita, é a sistematização e intervenção na transmissão intencional dos elementos mais elaborados, essenciais para apropriação dos sujeitos, que no campo da educação física é a Cultura Corporal. (ANDRADE, 2019, p. 74)

O trecho acima demonstra o cuidado com a dialética existente nesse processo, que vai além de um “como fazer”, tendo consciência de que tal momento pode exigir do professor retornar à fase anterior e de que é pretensão imaginar uma prática social final diante do método dialético.

O próximo e último trabalho tem grandes relações com a pesquisa aqui intencionada. Silva (2013) traz uma importante colaboração no sentido mais amplo de atualizar o debate que foi realizado entre a Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica. Como fruto de uma dissertação, intitulada **A Pedagogia Histórico-Crítica no cenário da Educação Física brasileira**, o autor traz um recorte desse diálogo de 1984⁷⁹ a 2012.

A obra buscou evidenciar pesquisas que realmente dialogaram com a PHC. Nesse sentido, o autor se mostrou enriquecido dos fundamentos para realizar este filtro, apontando algumas aproximações sólidas e outras nem tanto. Tal discussão se apresenta de forma necessária para levantar fragilidades nesse debate e também para apontar dados matemáticos para refletir como tais dados têm impactado a Educação Física contemporânea no sentido de mostrar que, por mais que tenhamos esforços qualitativos nesse diálogo, ainda se carece de uma ampliação da apropriação dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, assim como explicita o autor:

A soma dos trabalhos encontrados nestes periódicos foi de 2.156 artigos, onde foram identificados 20 artigos (0,93% do total) com uma relação indireta e apenas 4 artigos (0,19% do total) apresentaram uma relação direta com a pedagogia histórico-crítica. (SILVA, 2013, 88)

O alerta que a dissertação nos traz acerca dos dados é notadamente preocupante e demonstra que romper com certas questões hegemônicas exigirá

⁷⁹ Um ano após o lançamento da obra “Escola e democracia”, marco inicial da Pedagogia Histórico-Crítica.

articulações em todos os níveis. O autor nos mostra que, de forma não só contemporânea, mas histórica, a relação entre a Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica ainda carece de aproximações mais sólidas.

Temos, talvez, uma aproximação em determinado período com bastante relevância, mas com uma baixa continuação das formulações entre si. Os caminhos de uma democracia jovem talvez tenham nos ludibriado, enfraquecendo aspectos educacionais para um exame crítico das relações sociais.

4.2 Enfrentamentos contemporâneos

Analisando o período a ser pesquisado e também a pesquisa de Silva (2013), que contempla maior espaço de análise, notamos que tal articulação ainda não é aquela que desejamos. Diante desse contexto, buscamos uma análise para tal resposta que se ampara na seguinte questão: um contexto histórico distante dos pressupostos para uma teoria crítica que se justifica de modo que, se analisarmos os interesses que permearam a educação, em sua grande parte estiveram coniventes com os da hegemonia burguesa, o que reflete na atual conjuntura.

Essa dificuldade que percebemos na aproximação da Pedagogia Histórico-Crítica não se dá por acaso. Temos uma realidade que nos aproxima de condicionantes sociais que se estabelecem em uma lógica para o mercado de trabalho e com uma formação pragmática, aligeirada que contribui para o distanciamento de uma formação que contemple um indivíduo crítico que possa interferir na sociedade para uma superação do modelo atual.

Essa formação cada vez mais se aproxima de um modelo com viés neotecnicista, em que elementos humanistas e sociais são descartados tendo em vista as pressões de se consolidar no mercado de trabalho. Essa lógica é articulada para a manutenção de uma classe que se sobrepõe a todo momento devido aos entraves na educação, no mercado de trabalho, nas prestações de serviço nos quais o Estado é insuficiente (saneamento básico, saúde), ou seja, a representatividade civil através do Estado.

Nesse sentido, temos uma formação social vinculada essencialmente ao fator sobrevivência, em que todos os esforços são condicionados a se estabelecer no mercado de trabalho, independentemente de suas condições. O neoliberalismo, em

um país como o Brasil, de tantos labirintos sociais, culturais (no sentido de uma oferta restrita), econômicos e consequentemente estruturais, leva-nos para uma desigualdade cada vez mais latente, e a educação, nesse sentido, apenas acompanha o ritmo.

A formação de professores já se encontra sob a égide do mercado, o economicismo já se coloca acima da política e os direitos sociais já se submetem à lógica da privatização, da terceirização e da flexibilização. Na mesma esteira, as ações pedagógicas dos professores se vêm esvaziadas de conteúdo, o clássico foi substituído pelo "cotidianismo", ou seja, o professor parte da realidade da criança e, obviamente, chega a lugar algum. A escola de hoje não forma nem informa — meramente treina. Neste contexto, novas formas de controle cerceiam a ação política dos educadores que, silenciados por uma ação meritocrática do Estado não têm força nem individual e nem coletiva de lutar por uma transformação e pela superação da lógica neoliberal que impera sobre a educação. (COSMO; FERNANDES, p. 21, 2003)

Consideremos tais circunstâncias para compreender o distanciamento da Pedagogia Histórico-Crítica da Educação Física, atrelando as condições sociais a uma formação alienante e unilateral. A graduação, nesse processo, tem seus reflexos iniciais, visto que temos a mercantilizando da educação, de modo que, nessa esteira, o aluno leve uma bagagem restrita e seus anseios por uma prática que possibilite o ingresso no mercado de trabalho são cada vez mais simplificados.

Se percebemos tal reflexo por meio da pesquisa, que talvez não fosse necessária para enxergá-lo, temos um ciclo evidente que deve ser interrompido. Falamos de uma graduação limitada e com baixos índices de formação continuada⁸⁰, um dos fatores determinantes quando avaliamos que a sociedade está em constante mudança e o professor carece de um enriquecimento na graduação para interpretá-lo.

Partindo dessa premissa, a oportunidade para diminuir essa lacuna e acompanhar a realidade em movimento seria através da formação continuada, de maneira que caímos em um dilema, visto que as condições objetivas afastam o educador dessa possibilidade, ao considerarmos que temos um plano de carreira⁸¹

80 Atualmente, apenas 31,4% dos professores da educação básica possuem pós-graduação, segundo dados do Censo Escolar.

81 Há de se considerar que as conquistas e progressões nesse sentido foram através da articulação dos trabalhadores da educação, ou seja, não tivemos uma movimentação do Estado para estabelecer tais melhorias.

que não privilegia tais contribuições, sobrecarregando o docente com demandas para além da função.

A Pedagogia Histórico-Crítica se distancia do educador diante desse cenário, vigente há muitas décadas, em que as teorias hegemônicas se refazem, ganham novos rótulos enquanto a teoria crítica tenta romper tais barreiras. Isso significa que temos uma fundamentação sólida para as articulações em prol da sociedade que almejamos, mas enfrentamos uma queda de braço não só com o mercado, mas com o próprio Estado e seus representantes civis.

Trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)sociabilização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo que serviu como “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital. (ANTUNES, 2001, p. 231)

Essa estrutura contemporânea, cada vez mais evidente, traz-nos preocupações para a Educação Física, disciplina muitas vezes fragilizada pelo desdenho curricular, tendo em vista essa lógica produtiva em que se mantêm os anseios para uma formação neotecnicista, tendo em vista que as evidências caminham para uma supervalorização de disciplinas como português e matemática⁸² desprendidas de uma instrumentalização crítica.

A Educação Física, nesse contexto, se faz ainda mais necessária às apropriações da Pedagogia Histórico-Crítica, não só do sentido da práxis, mas para uma articulação política estrutural na educação. A EF, nessa lógica produtivista, necessita de engajamentos teóricos para consolidar a luta da categoria; ela se vê enfraquecida em um currículo articulado para uma formação unilateral.

Além de uma graduação aligeirada e da formação continuada escassa e carente de promover uma cultura para além dos compromissos técnicos, na qual se abordem aspectos para uma consciência social, a educação sofre também com uma

⁸² Acerca dessa supervalorização, com base nas articulações da reforma do ensino médio, a critério do sistema de ensino, a organização curricular se define em quatro áreas de conhecimento: linguagem, matemática, ciências da natureza e humanas com prioridade para língua portuguesa e matemática, sendo que, no terceiro ano, os estudantes escolhem uma dessas áreas/ênfases ou ainda uma habilitação profissional.

desarticulação no sentido de promover uma culpabilização desse setor e de seus atores pelos baixos índices de avaliação, quando, na verdade, a questão educacional está atrelada a outros tantos elementos. Nessa atual conjuntura, diante desse contexto de culpabilização dos docentes, a Pedagogia Histórico-Crítica se torna cada vez mais necessária para a compreensão dessa realidade que tenta nos distanciar dos elementos que ela julga importantes para a superação do modelo atual.

Nesse sentido, é necessária a articulação da Educação Física com a Pedagogia Histórico-Crítica para aproximar a cultura corporal, o objeto de conhecimento dela, para se blindar desses determinantes que nos afastam, para uma educação que contemple a humanidade nos indivíduos, não uma disciplina que naturalize a individualidade, a competição e tantos outros elementos já presentes na sociedade sob a justificativa de que o educando deve ter seus momentos de frustração, pois irá encontrá-los na sociedade. Em vez disso, poderíamos naturalizar uma convivência harmônica em que há troca e solidariedade, não no sentido existencialista, mas uma solidariedade coletiva na busca pela superação das classes.

Diante da nossa constituição social, tais reflexões talvez soem como idealismos, mas, se Saviani nos fundamenta que a escola deve propiciar conhecimento para além daquele cotidiano, por que não trazer ambições de mudanças para as discussões para tentar, no mínimo, um equilíbrio diante dos excessos do capitalismo? Afinal, o próprio capitalismo se alimenta de alguns idealismos para promover a competitividade. Uma ambição articulada com a Educação Física que supere uma arquitetura histórica pautada por um corpo fragmentado e tecnicista.

Tal discussão, que encerramos o terceiro capítulo, buscou contextualizar um pouco do que a contemporaneidade tem produzido, o que nos permitiu perceber uma Educação Física longe do ideal para uma articulação emancipadora. Com base nesse aspecto, trazemos aqui a seguinte reflexão de Medina (1987, p. 35):

A educação física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar a sua identidade. É preciso que seus profissionais distingam o educativo do alienante, o fundamental do supérfluo de suas tarefas. É preciso, sobretudo, discordar mais, dentro, é claro, das regras construtivas do diálogo. O progresso, o desenvolvimento, o crescimento advirão muito mais de um entendimento diversificado das possibilidades da Educação Física do que através de certezas monolíticas que na verdade não passam, às vezes, de superficiais opiniões ou hipóteses.

Trago de volta essa inquietação para a necessidade da crise, pois a Educação Física se encontra em certa parte em inércia, e essa crise é no sentido de causar alterações nas constituições dos currículos universitários, mudanças na legislação que garantam condições dignas ao exercício da profissão, na carreira ou até mesmo com materiais adequados.

A crise, nesse sentido, faz-se necessária sempre: uma crise (inquietação) que tem em vista que os caminhos para a emancipação são sempre estreitados e que o contrapeso tem que ser constante. Medina abre tal debate e perpassa com otimismo pelo movimento renovador, mas o percurso não se encerra, pois a Educação Física que almejamos diante de uma educação pragmática é uma Educação Física de resistência para promover humanidade e catarses para emancipação do indivíduo, ou seja, um ato de ousadia diante dos condicionantes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de uma apropriação — de certa forma, moderada — do objeto, conseguimos agora apontar alguns panoramas. Percebemos quais condicionantes estiveram na raiz da Educação Física e como é notório que ainda se faz presente uma certa estereotipação que a sociedade tem, com base em um senso comum, sobre os elementos da cultura corporal. Uma disciplina vinculada ao que vulgarmente vem sendo tratado como “cuidado do corpo”. Isso também se faz presente na gênese da organização dos currículos e das políticas educacionais, refletindo em um contexto que reforça aspectos como a competitividade, o individualismo e a exclusão, limitando as possibilidades dentro do objeto de conhecimento da Educação Física.

Conhecendo a história da Educação Física sob uma ótica para além da aparência, entendemos como, por diversas razões, esses determinantes se mostraram hegemônicos. Compreendemos também que, no desenvolvimento desse campo do conhecimento, construiu-se uma concepção de Educação Física baseada em um corpo apartado, que necessitava ser domado, disposto aos interesses para uma formação instrumentalizada pedagogicamente, bem como para relações articuladas para atender às necessidades da produção e do mercado.

Desse contexto, percebemos como os elementos da Pedagogia Histórico-Crítica são essenciais para uma Educação Física para além do senso comum, visto que ainda é possível identificar na formação e na prática docente reflexos de um trato positivista e conservador, carregado de condicionantes pragmáticos.

Desse modo, notamos a necessidade real de aproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica, não para enrijecimento⁸³ do currículo, como questionam os docentes da Educação Física, mas para uma formação que contemple potencialidades humanas⁸⁴. Isso porque, partindo desse ponto, toda e qualquer

⁸³ Muito se questiona a necessidade de um sequenciamento de um currículo para a Educação Física, mas precisamos compreender que, quando uma formação contempla elementos para a compreensão da atividade como educador, incluindo não só o domínio técnico profissional, mas também o político, a instrumentalização/problematização nos encaminhará para o objetivo central da educação, que são catarses através do contato produzido pela humanidade.

⁸⁴ Não no sentido de uma solidariedade existencialista, mas uma sensibilidade humana que perceba suas potencialidades e consiga inserir o aluno no conhecimento produzido pela humanidade onde pela instrumentalização, problematização se possa produzir catarses e poder ir além das percepções do senso comum, ou seja, quem tem o domínio da natureza tem o domínio da ciência e assim o controle.

mediação no currículo ou outras atividades que envolvam alguma interpretação para a práxis necessitam ser mediadas por uma base teórico-metodológica crítica que tenha a finalidade de considerar uma real emancipação humana.

Tratar essa questão nessa perspectiva se faz urgente e necessário, para além dos muros das universidades e escolas públicas, considerando a relação do processo educativo com o conjunto da sociedade, pois entendemos que, na totalidade social, os condicionantes do mercado articulam-se, estruturam-se, refletindo em forma de uma mercantilização dos saberes, levando para um reducionismo educacional com uma formação pragmática que reflete na esfera social.

Dessa forma, com base nas aproximações que realizamos com a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, entendemos que, para superar a estrutura colocada ao professor, pelo modelo econômico e social dado, é imprescindível buscar garantir o conhecimento da cultura corporal em todas as suas contradições, apelando para o senso crítico sobre estas.

Com base na compreensão dos mecanismos sociais, o projeto de uma articulação da Educação Física com uma teoria crítica segue o sentido de superação dos elementos que privam a consciência social, de modo que a educação formal seja um espaço para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Nesse sentido, percebemos que é necessária uma fundamentação mais aprofundada e de acordo com os avanços do movimento renovador, reconhecendo que a adesão às construções teórico-práticas propostas parecem sinalizar para qualificarmos ainda mais o debate.

Diante dessa perspectiva, de uma Educação Física articulada para a luta de classes, aproximamo-nos no segundo capítulo dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica ao percebermos que tal teoria nos oferece elementos para a superação que buscamos, com uma bibliografia fundamentada na ciência produzida por Marx e Vigotsky.

Saviani nos enriquece com conhecimentos que vão além de um posicionamento do educador enquanto instrumentalização. Na verdade, longe de uma proposta técnica, a formação a qual se consolida com a apropriação dos fundamentos nos leva para a percepção de um todo articulado, para além da aparência, o que possibilita interferir no “técnico” e no político sob apreensões das constantes mudanças do contexto social.

Essa apreensão não é um processo fácil, pois tais análises vão muito além das percepções cotidianas e do senso comum e, de certo modo, mostram-se significativas e transformadoras após nossas primeiras aproximações com tal pedagogia. Indicamos que, nesse recorte, do domínio acerca da teoria de Saviani, os limites de apreensão teórica persistem, mas a compreensão histórica dos determinantes que mediam a educação nos estimula a enfrentar o desafio.

O despertar para uma consciência política é determinante frente à escola pública e a suas dificuldades e seus enfrentamentos. O docente necessita perceber as contradições da sociedade e dialogar criticamente com os objetos de conhecimento de cada disciplina, buscando superar o tradicionalismo que se mistura com o tecnicismo em tempos de neoliberalismo.

A Educação Física, constantemente atacada pelo fetichismo que ronda a cultura corporal, requer uma maior atenção para um posicionamento com esses determinantes. Percebemos que as aproximações aqui indicadas ainda não se apresentam como acreditamos e cogitamos que, em um cenário com um mercado de trabalho cada vez mais imponente e desumano, essa articulação se torne mais difícil. Ou seja, a sociedade naturaliza os excessos do mercado, enquanto a criticidade se torna algo obsoleto.

Notamos como esse processo se dá e, muitas vezes, em uma articulação conjunta com o próprio Estado, dado como extensão da sociedade civil. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica não é modelo adequado para a reprodução dessa sociedade, visto que o que tem imperado no processo de formação se vincula com as exigências do mercado e da técnica.

Portanto, com o objetivo de compreender como se deu o desenvolvimento da Educação Física para entender o estágio atual, vimos o quanto é preciso avançar, pois determinantes econômicos conduzem a formação e a organização da escola e dos conteúdos.

Com base nesse contexto, procuramos nos aproximar do quanto a Educação Física tem se apropriado de Saviani para entender essa realidade e notamos que o ideário se apresenta de forma ainda muito distante. Constatamos poucas produções e que algumas se apropriaram de Saviani e de sua proposta de forma ainda superficial, além de artigos que trataram a Pedagogia Histórico-Crítica recorrendo a intérpretes.

Esses achados nos sinalizam para um alerta, pois, se a Pedagogia Histórico-Crítica não tem se apresentado como aliada na interpretação crítica da realidade, juntamente com a Educação Física, qual teoria tem embasado a prática do docente?

Deste modo, percebemos que é necessário avançar em tais discussões, aprofundar-nos nas bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica para uma produção coerente que possibilite transformações sólidas, de forma que tal teoria seja naturalizada pelo campo acadêmico em articulação com seus objetos e, principalmente, que se estabeleça no chão da escola como uma práxis que permita pensar em um outro modelo de sociedade.

Portanto, as aproximações que realizamos aqui entre a Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica permitiram que tivéssemos noções de onde, historicamente, estivemos, onde estamos e os caminhos possíveis para uma Educação Física consolidada por uma teoria crítica. Notamos que ainda se encontra muito tímida a produção científica da área sobre esse viés e, em contrapartida, há uma intensa expansão da lógica do capital, de maneira que os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica se fazem indispensáveis para tal enfrentamento.

Finalizamos nossos apontamentos com a consciência de que temos suportes teóricos e experiências suficientes para avançar sobre o que desejamos e com o otimismo de que essa relação teórico-prática na Educação Física possa ter seus laços cada vez estreitados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDRADE, Leonardo Carlos. **Prática pedagógica histórico-crítica e educação física: uma experiência com os jogos indígenas e africanos**. Cadernos em Formação Revista Brasileiro de Ciências do Esporte. 2019

ANTUNES, Ricardo. **Neoliberalismo, reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho**. Revista da Faculdade de Direito de Campos, Ano 11, N° 2 e Ano 111, N° 3 - 2001-2002

ASSIS, Sávio. **Reinventando o Esporte**. Campinas, SP: Autores Associados Chancela editorial CBCE, 2001.

Associação Brasileira de Educação do Rio de Janeiro. **Brasil fica em penúltimo lugar em ranking global de qualidade de educação**. Disponível em: <<http://www.abe1924.org.br/56-home/257-brasil-fica-em-penultimo-lugar-em-ranking-global-de-qualidade-de-educacao>> Acesso em 22 de dezembro de 2018.

BRACHT, Valter. **Esporte e poder** Trabalho apresentado ao 6º Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Brasília. 1989.

_____. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3ªed. Ijuí: Injuí, 2005.

BRASIL ESCOLA. **DÉCADA DE 80**. Disponível em: <<https://monografias.brasile scola.uol.com.br/historia/decada-80.htm>> Acesso em 08 de fevereiro de 2018.

BOTH, Vilmar. **Crise Estrutural do Capital, mudanças no mundo do trabalho e suas mediações com a Educação Física**. Motrivivência Ano XVIII, N° 36, 45-62 jun./2011.

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

_____. **As concepções de educação física no brasil**. Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS. 2013

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade Febril: Cortiços e Epidemias na Corte Imperial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CALHEIROS, Vicente. **A educação física e a pedagogia histórico-crítica: esforços aproximativos**. XIV Jornada do HISTEDBR. Foz do Iguaçu, 2017.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo, Cortez, 2009.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. **Artigo 132**. Disponível em:<
<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10614231/artigo-132-da-constituicao-federal-de-10-de-novembro-de-1937>> Acesso em: 22 de dezembro de 2018.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. **Artigo 131**. Disponível em:<
<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10614231/artigo-131-da-constituicao-federal-de-10-de-novembro-de-1937>> Acesso em: 22 de dezembro de 2018.

COSMO, Cláudia de Carvalho; FERNANDES, Sílvia Aparecida de Sousa. **Neoliberalismo e Educação - Lógicas e Contradições**. Revista Histedbr, Campinas, 2003.

DIAS, Eldernan. **Da formação humana à espetacularização do esporte**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

DURKHEIM, Emile. **Da divisão do trabalho social**. 2ª Ed, São Paulo; Martins Fontes, 1999.

DOLHNIKOFF, Mirian; CAMPOS, Flávio de. **Manual do candidato. História do Brasil**. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos. **A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro**. Entrevista Luiz Carlos de Freitas. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), vol. 2, n 1, p. 202 – 226, jan./jun. 2016.

GALVÃO, Ana Carolina. **Fundamentos da didática histórico-crítica**/ Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura, Lígia Márcia Martins. – 1 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GASPARIN, João Luiz; Petenucci, Maria Cristina. **Pedagogia histórico crítica: Da teoria à prática no contexto escolar**. Disponível em:<
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>> Acesso em: 22 de dezembro de 2018.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

GDF. **Orientação pedagógica. Projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas**. Disponível em:<
http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/orientacoes_pedagogicas.pdf> Acesso em 22 de dezembro de 2018.

HISTEDBR. **História, Sociedade e Educação no Brasil**. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/sobre-nos.html>> Acesso em: 08 de fevereiro de 2018.

HUNGARO, Edson. **Esporte e Lazer: Cidadania em construção**. Brasília: Thesaurus, 2012.

_____. **Neoliberalismo e Políticas de Lazer. Apontamentos Críticos: 5 Anos de pesquisa do Observatório de Políticas Sociais de Educação Física, Esportes e Lazer do Grande ABC/GEPOESF**. Santo André, SP: Alpharrabio, 2008.

IANNI, Octavio (org.). **Marx – Sociologia**. São Paulo: Ática, (Grandes cientistas sociais). 1982

INEP. **História do Inep**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/historia>> Acesso em 08 de fevereiro de 2018.

IPEA. **Mercado de trabalho nos anos 90: Fatos estilizados e interpretações**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0743.pdf> Acesso em: 08 de fevereiro de 2018.

LDB. **Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, Brasília, 2ª edição lei nº 9394 de 1996**.

LOUREIRO, Robson. **Pedagogia histórico-crítica e educação física: a relação teoria e prática**. 1996. 284f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 1996.

MARSIGLIA, Ana Carolina *et al.* **Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético**. UFES. Revista HISTEDBR On-line. 2019

MARTINS, Lígia Márcia. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita/ Lígia Márcia Martins, Ana Carolina Marsiglia-Campinas, SP: Autores Associados, 2015. - (Coleção educação contemporânea)**

MARX, Karl. **O Capital**, 7ª ed. São Paulo: LTC, 1982.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**, São Paulo: Martin Claret, 2004.

MEDINA, João Paulo Subirá et al. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. 25. ed. rev. e ampl. Campinas: Papirus, 2010.

MELO, Vitor. **História da Educação Física e do Esporte no Brasil: Panoramas e Perspectivas**, 4ª Edição, São Paulo, 1999

_____. **Inezil Penna Marinho e a Escola de Educação Física e Desportos/UFRJ**. Arquivos em movimento, Rio de Janeiro, v4, n.2, p.179-188, Jul/Dez, 2008.

MOHAMED EI Tassa, Khaled Omar; Schneckenberg, Marisa; de Carvalho Cruz, Gilmar: **Formação e intervenção do professor de educação física: reflexões pertinentes** Inter ciência, vol. 40, núm. 7, pp. 497-502 Asociación Inter ciência Caracas, Venezuela, 2005.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos. **A pesquisa em educação no Brasil: uma crítica a fragmentação do conhecimento**. ETD - Educação Temática Digital. v. 11 n. 1 (2009): Número Temático: "Formação, Currículo e Outras Práticas Educacionais, 2009 p 1-17.

MOTA, André; VERZOLLA, Beatriz. **Representações do discurso médico-eugênico sobre a descendência: a eugenia mendelista nas teses doutorais da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo na década de 1920**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v26n3/0104-1290-sausoc-26-03-00612.pdf>> Acesso em 22 de dezembro de 2018.

NOSELLA, P. Gramsci e os educadores brasileiros. In: NOSELLA, P. **Qual compromisso político? ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura**. 2. ed. rev. e ampl. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PORTO, Camila. **Educação física, pedagogia histórico-crítica e educação escolar**. Disponível em: <<http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/86.a1.90>> Acesso em: 01 de novembro de 2019

PIRETTI, Eduardo; ZANELA, Jennifer; ORTIZ, Caroline. **A pedagogia histórico-crítica como proposta norteadora da intervenção docente em Educação Física escolar**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Brasília.: CBCE, 2013.

POTYARA, Camila. **Proteção Social do Capitalismo: Contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes**. Distrito Federal, UnB, 2013.

PRATES, Ailton. **Trato do conteúdo esporte na formação de professores de educação física: Uma abordagem crítico superadora**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Vitória-ES: CBCE, 2015.

ROSAR, Maria de Fátima. **Trabalho e educação: categorias fundantes do processo de desenvolvimento humano e da pedagogia-histórico crítica.** Revista HISTEDBR, V.18, N.3,2018

REVISTA CRÍTICA. **A violência simbólica: o Estado e as práticas sociais.** Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/6169>> Acesso em: 08 de fevereiro de 2018.

REVISTA HISTEDBR On-line. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Disponível em:<
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8640060/7619/>> Acesso em: 22 de dezembro de 2018.

SAMPAIO, Juarez O. **A educação física e a perspectiva histórico-cultural: as apropriações de Vygotsky pela produção acadêmica da área.** 2013. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2013.

SEVERINO, Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas, São Paulo. Editora Cortez, 1984.

_____. **Escola e Democracia.** 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **Política e Educação no Brasil.** Campinas, São Paulo. Autores Associados, 1996.

_____. **Do senso comum a consciência filosófica** 13. ed. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea)

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos,** Revista Brasileira de Educação, 2007.

_____. **Escola e Democracia.** Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2013.

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

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Efrain. **A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física brasileira. 2013**. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Matheus Bernardo, **O objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. / Matheus Bernardo Silva. – Campinas, SP: [s.n.], 2018.

SILVA, Mônica, **Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas**. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586> f> Acesso 20 de novembro de 2019.

SILVA, Thiago. **As Transformações Societárias Contemporâneas e a Formação em Educação Física**. In: repositório UnB, 2012.

SKINNER, Burrhus, **A análise do comportamento**. Editora, EPU. 1973

SOARES, Carmen Lúcia, **Educação Física: raízes europeias e Brasil**/Carmen Lúcia Soares; prefácios José G. Gondra, Denise Benuzzi de Sant'Anna, Heloísa Helena Pimenta Rocha e Dulce Maria Pompêo de Camargo – 5. Ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOCIOLOGIAS. **São Paulo e a Ideologia Higienista entre os séculos XIX e XX: a utopia da civilidade**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/v15n32/09.pdf>> Acesso em 22 de dezembro de 2018.

STROHER J, Musis CR. **As representações sociais dos discentes do curso de licenciatura em educação física na Unemat-Cáceres/MT sobre o trabalho com o corpo/aluno na escola: olhares para os conteúdos da educação física**. Ver Bras Ciênc Esporte.2017.

TERRA, MÁRCIA. **O Behaviorismo em discussão**. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/b00008.htm>> Acesso em 08 de março de 2018.

TOMAZ, Adriana Silva; REIS, Adriano de Paiva; LANDIM, Renata Aparecida Alves. **Pedagogia histórico-crítica e educação física no ensino fundamental: um trabalho educativo com a capoeira**. Nuances: Estudos sobre educação. SP. 2016

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

UNICAMP. **Concepção pedagógica produtivista**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_produtivista.htm> Acesso em: 08 de março de 2018.

UNICAMP. **Catarse: aproximações conceituais com o ensino da arte**. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8642032/9524>> Acesso em: 08 de fevereiro de 2018.

UOL EDUCAÇÃO. **Exílio - Intelectuais saíram do Brasil durante a ditadura**. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/exilio-intelectuais-sairam-do-brasil-durante-a-ditadura.htm>> Acesso em 22 de dezembro de 2018.

UNIVERSIDADE DO FUTEBOL. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. Disponível em: <<https://universidadedofutebol.com.br/a-educacao-fisica-cuida-do-corpo-e-mente/>> Acesso em: 08 de fevereiro de 2018

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 7ª ed., 2007.

VILLAS BOAS, Benigma. **O dia a dia do trabalho pedagógico: contribuições para a formação do professor e do estudante**. In: VILLAS BOAS, B. (Org.). Avaliação: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2017.