



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA (FEFD)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

LEONARDO CARLOS DE ANDRADE

EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:

Aproximações históricas e apropriações teóricas

GOIÂNIA

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Leonardo Carlos de Andrade

3. Título do trabalho

EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: Aproximações históricas e apropriações teóricas

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Pereira Furtado, Professor do Magistério Superior**, em 18/01/2022, às 18:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **LEONARDO CARLOS DE ANDRADE, Discente**, em 18/01/2022, às 18:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2626212** e o código CRC **B8DCA9CA**.

LEONARDO CARLOS DE ANDRADE

EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:

Aproximações históricas e apropriações teóricas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Faculdade de Educação Física e Dança, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Area de Concentração: Educação Física, esporte e saúde

Orientador: Professor Doutor Roberto Pereira Furtado

GOIÂNIA

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Andrade, Leonardo Carlos de
EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA
[manuscrito] : APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS E APROPRIAÇÕES
TEÓRICAS / Leonardo Carlos de Andrade. - 2022.
187 f.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Pereira Furtado.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Programa de Pós
Graduação em Educação Física, Goiânia, 2022.
Bibliografia.
Inclui siglas, tabelas.

1. Educação Física. 2. Pedagogia Histórico-Crítica. 3. Fundamentos
Filosóficos, Pedagógicos e Psicológicos. I. Furtado, Roberto Pereira,
orient. II. Título.

CDU 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 07 da sessão de Defesa de Dissertação de Leonardo Carlos de Andrade, que confere o título de Mestre(a) em **Educação Física**, na área de concentração em **Educação Física, esporte e saúde**.

Ao/s vinte e dois de dezembro de dois mil e vinte e um, a partir da(s) 14:00, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: Aproximações históricas e apropriações teóricas**". Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) Roberto Pereira Furtado (FEFD/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) Efrain Maciel e Silva FEFD/UFG, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) Tiago Nicola Lavoura UESC, membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **Roberto Pereira Furtado**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **vinte e dois de dezembro de dois mil e vinte e um**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Pereira Furtado, Professor do Magistério Superior**, em 22/12/2021, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tiago Nicola Lavoura, Usuário Externo**, em 22/12/2021, às 17:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Efrain Maciel E Silva, Professor do Magistério Superior**, em 22/12/2021, às 18:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2538864** e o código CRC **4F5925F1**.

Aos meus pais, Anita e Aroldo,
que pelo trabalho e pelo amor, me possibilitaram
acessar as coisas lindas da vida.

À Jéssica, minha esposa,
Com quem eu aprendo todos os dias sobre
amizade, solidariedade e paixão.

Ao pequeno Bento, meu Filho,
Que me fez entender o real
significado da felicidade e do amor.
Hoje posso dizer, com toda certeza,
que Leo só é Leo, porque é Bento.

AGRADECIMENTOS

À Jéssica, minha companheira de tantos momentos, onde dividimos alegrias, dúvidas, sonhos, a profunda indignação com a desigualdade dessa sociedade, as descobertas e o desejo de explorar esse mundo, os estudos, os infindáveis debates teóricos, as piadas no fim da tarde, as longas conversas nas madrugadas, os sorrisos, e sobretudo a paixão que cultivamos todos os dias de nossa vida à dois. Obrigado por tudo, meu grande amor.

Ao Bento, meu filho amado, fonte de inspiração em minha vida e alento para os momentos difíceis. Espero que um dia você entenda por que o papai tinha que “tabaiá” (trabalhar) tanto no escritório. Foi por você e com você que tudo isso foi possível, eu te amo.

Aos meus pais, Aroldo e Anita, cujo às mãos levam as marcas de uma vida de trabalho para garantir o melhor desse mundo a seus 4 filhos. Meu pai, um homem que saiu do interior de Goiás e desbravou a selva de pedra, é símbolo de doação e cuidado com sua família, obrigado por ser meu grande amigo e porto seguro (e ter me apresentado Belchior). Minha mãe, uma menina que teve que ser mulher muito jovem para cuidar de uma família de 5 irmãos, você é a pessoa mais forte e ao mesmo tempo sensível que conheço. Obrigado pelos afagos nos momentos difíceis, pelo amor e cuidado em todos os dias de minha vida, e por me fazer quem eu sou hoje.

Às minhas irmãs, Eliane, Vanessa e Priscilla. À Eliane, que é irmã e madrinha, agradeço por cuidar de mim como seu filho, tenha certeza de que também tenho você como mãe; Vanessa, por ser uma irmã tão dedicada e sensível comigo e com meu filho, amamos você; Priscilla, comadre e companheira de estudos, seguimos na luta pelo novo mundo, para nossos filhos e de toda a classe trabalhadora.

À toda minha família: compadres Antonízio e Breno; meus sobrinhos e afilhados Antonella, Rafael e Miguel; Meus tios William e Silvani, Marina, Margaret, João e Amarildo; Aos meus primos amados Henrique, Lara, William Junior e Taiane; À minha avó querida, com quem tenho uma amizade e carinho especial, obrigado por me possibilitar viver tantas felicidades com a senhora, amo você dindinha.

Ao meu sogro Djalma, minha sogra Ana Maria e minha cunhada Joice. Obrigado por cuidar de mim e da minha família, principalmente nos momentos em que eu não estava lá... Sem o apoio e cuidado de vocês nada disso seria possível, vocês tem meu eterno carinho e gratidão. Amo vocês.

Aos amigos de longa data, Rafael (Gordim), Lucas (Chimbinha), Rhuan (R4), Rodrigo (Velho Rod) que apesar do tempo e distância o carinho só aumenta; aos amigos que a vida me deu, Dona Ivone, Tio Coio, Tia Ivony, Pedro (Peguito) e Eduarda, Thaynara, Rodrigo e Malu, Samuel, Mirella e Maitê, Jeison, Mariana e Bem, Bárbara Souza, Caio Antunes e Joana, Sérgio Moura e Otamária, Regina Queiroz, Alexandre, Ana Paula e Alícia, Alison, Diego (Cebolon), Jeferson, João Manoel (Um salve para o clube do cozido).

Aos amigos e colegas de labuta na educação básica e nos grupos de estudo por onde passei: Ione, Rose, Adriana (Drica), Rafaela (Rafa) e todo Departamento de Educação Infantil (DEI/CEPAE); Dayse, Bárbara, Poliana e Renata do GEPEFI; Pítias, Alcir, Rone, Lênin, Fernanda, Valéria, Fernando e Cleidon do CEPAE/UFG; Joubert, Regina, Cláudia do Val, Maura, Bebeto, Bruna, Brunno, Gilmar, Adalene, Dani, Jonathan, Vittor, Thiago Sampaio, Tiago Lopes, Marcela, Marco Túlio, Edson, Débora e tantos outros parceiros de chão da escola; Joyce, Ana Letícia, Mariana, Candice, Aline, Érica, Carlos, Maysa, Carol, Ana Paula, Daiane, Suely que compartilharam a difícil missão de conciliar docência e coordenação pedagógica comigo. Todos os trabalhadores da portaria, recepção, serviços gerais, almoxarifado, secretaria e administrativo das escolas onde passei.

Ao Instituto Federal Goiano – CERES, em especial aos meus alunos, colegas de departamento, de núcleo, coordenação e direção pelo apoio e incentivo à formação continuada dos servidores.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Os professores e colegas do programa de mestrado, em especial Isaac, Kati, Vinícios Arnoldo, Beatriz (Bia) e Aryanna.

Ao meu orientador Roberto Furtado, pessoa que cultivo uma profunda admiração pelo domínio teórico, rigor científico e posição política em favor da classe trabalhadora. Roberto, obrigado pela preocupação com minha formação e por possibilitar o desenvolvimento dessa dissertação. Acredito que entre nossos longos debates (de 3, 4 ou até 6 horas) e orientações, se desenvolveu também uma boa amizade.

Aos membros da banca, Efrain Maciel Silva e Tiago Nicola Lavoura, obrigado pelo cuidado, rigor e comprometimento com a avaliação deste trabalho. Além disso, a vocês agradeço não somente pela banca, mas pelas contribuições tão valiosas em tantos momentos de minha formação.

A todos filhos e filhas da classe trabalhadora, que acreditam no vir-a-ser da humanidade e que dia após dia lutam pela transformação social. Como diria o poeta Belchior, que amar e mudar as coisas, nos interesse mais!

*Instruí-vos porque teremos necessidade de toda vossa inteligência.
Agitai-vos porque teremos necessidade de todo vosso entusiasmo.
Organizai-vos porque teremos necessidade de toda vossa força.*

(Antonio Gramsci)

Somente através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser essencial do homem se cultiva ou nasce a riqueza da sensibilidade subjetiva humana (o ouvido musical, o olho que descobre a beleza da forma; em síntese, os sentidos capazes de gozos humanos, sentidos que se afirmam como forças essenciais do homem). Porque não somente os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais – os sentidos práticos (vontade, amor etc.) –, numa palavra, o sentido humano – a humanidade dos sentidos – se constitui pela existência do seu objeto, pela existência da natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até nossos dias.

(Karl Marx)

RESUMO

O objetivo geral foi analisar como a Educação Física tem se aproximado da pedagogia histórico-crítica e quais os fundamentos desta teoria pedagógica têm sido apropriados pelas obras de referência no campo. Nessa guisa, 1) Mapeamos e analisamos a produção existente entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica no interstício de 1996-2019; 2) Identificamos as principais produções teóricas que são referências nesta temática, pelo critério de citação entre pares; 3) Identificamos quais fundamentos da pedagogia histórico-crítica foram apropriados pelas principais referências da Educação Física sobre o tema. Portanto, captamos por uma pesquisa bibliográfica o processo de desenvolvimento propositivo das aproximações da Educação Física com a pedagogia histórico-crítica e a identificação dos fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos que vem sendo apropriados. No capítulo 1, contextualizamos historicamente as aproximações entre pedagogia histórico-crítica e a Educação Física, desde o movimento renovador até a contemporaneidade. Para isso, traçamos o seguinte percurso: 1º) Surgimento e caracterização da pedagogia histórico-crítica; 2º) Primeiras aproximações entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica, no movimento renovador; 3º) Linha do tempo acerca dos principais eventos sobre o tema; 4º) Apresentação das obras de referência no debate sobre Educação Física e pedagogia histórico-crítica entre 1996 e 2019. No Capítulo 2, apresentamos os fundamentos filosóficos que foram identificadas nas 9 obras que são referência sobre o tema: I) Trabalho e Formação Humana; II) Gênero Humano e Trabalho Educativo; III) Alienação e Luta de Classes; IV) Emancipação e Liberdade. No Capítulo 3, apresentamos os fundamentos pedagógicos e psicológicos que foram identificadas nas 9 obras, condensados no debate sobre: I) Educação Escolar; II) Conhecimento Escolar; III) Bases e Proposições Didáticas. Mediante a análise das categorias apropriadas pelas 9 obras da Educação Física, captamos uma tendência na incorporação dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, que ocorre prioritariamente pelos clássicos desta teoria pedagógica, do marxismo e da psicologia histórico-cultural, evidenciando um esforço do campo em desenvolver suas apropriações de modo mais consistente.

Palavras-chave: Educação Física. Pedagogia Histórico-Crítica. Fundamentos Filosóficos, Pedagógicos e Psicológicos.

ABSTRACT

The present work had the general objective to analyze how Physical Education has approached the historical-critical pedagogy and what the foundations of this pedagogical theory have been appropriated by reference works in the field. In this way, 1) We map and analyze the existing production between Physical Education and historical-critical pedagogy in the period between 1996-2019; 2) We identified the main theoretical productions that are references in this theme, by the criterion of citation between pairs; 3) We identified which fundamentals of historical-critical pedagogy were appropriated by the main references of Physical Education on the subject. Therefore, we captured through bibliographical research the process of propositional development of the approximations of Physical Education with the historical-critical pedagogy and the identification of the philosophical, pedagogical and psychological foundations that have been appropriated. In chapter 1, we historically contextualize the approximations between historical-critical pedagogy and Physical Education, from the renovating movement to contemporaneity. For that, we traced the following path: 1º) Emergence and characterization of the historical-critical pedagogy; 2º) First approximations between Physical Education and historical-critical pedagogy, in the renovating movement; 3rd) Timeline about the main events on the topic; 4th) Presentation of reference works in the debate on Physical Education and historical-critical pedagogy between 1996 and 2019. In Chapter 2, we present the philosophical foundations that were identified in the 9 reference works on the theme: I) Work and Human Formation; II) Human Gender and Educational Work; III) Alienation and Class Struggle; IV) Emancipation and Freedom. In Chapter 3, we present the pedagogical and psychological foundations that were identified in the 9 works, condensed in the debate on: I) School Education; II) School Knowledge; III) Didactic Bases and Propositions. Through the analysis of the appropriate categories by the 9 works of Physical Education, we capture a trend in the incorporation of the fundamentals of historical-critical pedagogy, primarily by the classics of this pedagogical theory, Marxism and historical-cultural psychology, showing an effort by the field to develop its appropriations very consistently.

Keywords: Physical Education. Historical-Critical Pedagogy. Philosophical, Pedagogical and Psychological Foundations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - DA APROXIMAÇÃO A APROPRIAÇÃO: GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	26
1.1 O SURGIMENTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: LUTA DE CLASSES E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	27
1.2 EDUCAÇÃO FÍSICA E AS APROXIMAÇÕES DOS PRESSUPOSTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	34
1.3 OS EVENTOS CENTRAIS EM FOCO.....	41
1.4 AS APROPRIAÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: AS PRINCIPAIS REFERÊNCIAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	57
CAPÍTULO II - FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NAS APROPRIAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA: FORMAÇÃO HUMANA, LUTA DE CLASSES E EMANCIPAÇÃO.....	72
2.1 NOTAS ACERCA DOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	73
2.1.1 Formação Humana: o trabalho como atividade vital e a educação em geral.....	73
2.1.2 Luta de classes e emancipação humana: a busca pelo reino da liberdade.....	80
2.2 IDENTIFICAÇÃO DOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS NAS OBRAS ANALISADAS.....	83
2.2.1 Trabalho e Formação Humana.....	84
2.2.2 Gênero Humano e Trabalho Educativo.....	92
2.2.3 Alienação e Luta de Classes.....	100

2.2.3	Emancipação e Liberdade.....	108
CAPÍTULO III - FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E PSICOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NAS APROPRIAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....		
115		
3.1	NOTAS ACERCA DOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E PSICOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	115
3.1.1	Educação Escolar: O papel contra-hegemônico da escola e a formação das novas gerações.....	116
3.1.2	Conhecimento Escolar: Ciência, arte e filosofia e o desenvolvimento dos sentidos humanos.....	121
3.1.2	Método Pedagógico: O movimento da síncrese à síntese pela mediação da análise.....	127
2.2	IDENTIFICAÇÃO DOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E PSICOLÓGICOS NAS OBRAS ANALISADAS.....	136
2.2.1	Educação Escolar.....	137
2.2.2	Conhecimento Escolar.....	146
2.2.3	Bases e proposições didáticas.....	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		166
REFERÊNCIAS.....		174

INTRODUÇÃO

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

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica contra-hegemônica, que tem como objetivo central garantir o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento sistematizado, com vistas a emancipação. Embasada na tradição marxiana, concebe o trabalho como princípio educativo e atividade vital de produção e reprodução da vida. Esta teoria pedagógica desde sua gênese, se posiciona contra a dominação do homem sobre o homem, visando a superação da sociedade capitalista. Para Saviani e Duarte (2015), negar o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento é uma ação histórica da burguesia para neutralizar os movimentos revolucionários, pois manter os dominados nessa condição é um projeto de manutenção do próprio capital.

Saviani (2019), afirma que apesar da educação entre os homens ocorrer nas relações sociais em geral, nesta particularidade histórica, a escola é a expressão mais evidente de educação. Portanto, é na escola que o trabalho educativo se edifica, produzindo intencionalmente e sistematicamente a humanidade em cada sujeito. Para isso, a escola deve identificar os elementos culturais que precisam ser socializados e as formas mais adequadas deste ensino, levando em consideração o momento do desenvolvimento de seus alunos (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019).

Na seleção daquilo que há de essencial a ser ensinado, a escola toma como objeto o conhecimento científico, artístico e filosófico, que deve ser sistematizado de forma metódica e objetiva, expressando a realidade de forma mais fidedigna. Para possibilitar o acesso ao conhecimento sistematizado a escola se organiza em um currículo, que em outras palavras, se constitui como um conjunto de atividades nucleares situadas articuladamente no espaço e tempo escolar (GAMA, 2015). Entende-se nuclear como o oposto de acessório, pois o currículo deve ter ênfase naquilo que é principal no acervo de conhecimentos da humanidade, e essa seleção se dá pela afirmação dos clássicos.

É a fase clássica em que ocorre uma depuração, superando-se os elementos próprios da conjuntura polêmica e recuperando-se aquilo que tem caráter permanente, isto é, que resistiu aos embates do tempo. Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc. (SAVIANI, 2011, p. 17)

Mediante esse debate, a escola deve ensinar os conhecimentos nucleares que se firmam como essenciais para a formação humana. O clássico é uma produção humana que resiste as contingências socioculturais do contexto de seu tempo histórico, se mostrando importante em outros períodos como expressão rica de objetivações humanas. Por isso, o currículo escolar deve ser constituído por conteúdos clássicos que contribuirão para a emancipação humana, ou conforme dito por Malanchen (2014, p.3), “conteúdos que possibilitem, desse modo, o desenvolvimento integral de todos os sentidos humanos”.

Assim sendo, o currículo escolar é constituído por disciplinas articuladas, responsáveis pela sistematização de seus conteúdos específicos, enquanto elementos clássicos do patrimônio cultural da humanidade. Estas disciplinas, à luz da pedagogia histórico-crítica devem ser concebidas em uma concepção ontológica de ser humano, sociedade, educação, ensino e aprendizagem. Dentre esse acervo curricular, a Educação Física emerge como disciplina que trata de um conhecimento fundamental para a formação integral dos alunos, a Cultura Corporal.

O objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia - essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades -, determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades, sejam criativas ou imitativas, das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas a leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da sua produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, relações e nexos descobertos pela prática social conjunta (ESCOBAR; TAFFAREL, 1999, p. 173-174).

Nesta compreensão, a Cultura Corporal diz respeito a um conjunto de manifestações particulares da cultura humana, que representam as atividades corporais historicamente desenvolvidas pelo ser humano em sua relação com o mundo exterior sensível, que atualmente se expressam nos jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes, práticas de aventura e capoeira. Pensando em uma formação integral, a apropriação deste vasto acervo da produção da humanidade conhecido como Cultura Corporal, deve ocorrer em sua totalidade, abarcando as dimensões técnicas, lúdicas, estéticas, artísticas, agonísticas, históricas e filosóficas (SOARES *et al.*, 1992).

Segundo, Taffarel (2015), as aproximações entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica tiveram um marco histórico, na edificação da abordagem crítico-superadora. Esta articulação ocorreu nos anos 90, pela obra pioneira “Metodologia do ensino da Educação Física” de Soares *et al.* (1992), que se propôs a confrontar o paradigma da Aptidão Física, por

uma abordagem de Educação Física pautada no marxismo e alicerçada, prioritariamente, em Dermeval Saviani. Esta obra representa um clássico do campo e surgiu no período que ficou conhecido como “movimento renovador” da Educação Física.

Silva, E. (2013), identifica que existem outros estudos sobre Educação Física e pedagogia histórico-crítica, para além de Soares *et al.* (1992). No panorama realizado pelo autor, ele aponta que a articulação entre disciplina escolar e teoria pedagógica ocorre ora de forma explícita, ora de forma implícita. Ele anuncia que a produção sobre o tema era ainda incipiente no período de sua análise e existem apropriações aligeiradas, como por exemplo o caso da sequenciação dos passos previstos em Saviani (2011a) em detrimento do método pedagógico.

Silva, I. (2014), também realiza um mapeamento que ressalta que o quantitativo de produções era pequeno, porém este segundo estudo foi realizado em um recorte de 3 Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte (CBCE). Estes levantamentos mostram que, apesar de incipiente, existem estudos do campo que sinalizam a busca por esta aproximação. Entretanto, é importante destacar que Silva, M. (2018a) e Garcez (2018) apontam que a forma como a Educação Física vem se apropriando da pedagogia histórico-crítica, principalmente em conceitos, categorias e fundamentos, possui fragilidades, como é o caso dos debates sobre o objeto de ensino.

Rodrigues (2014) e Taffarel (2016), evidenciam uma necessidade de aprofundamento nas categorias, conceitos, fundamentos e articulações já existentes nesse debate, pois as aproximações iniciais da década de 90 já foram mais desenvolvidas e complexificadas na atualidade e isso merece uma análise mais atenta. Saviani (2019), por sua vez, ao tratar dos desafios da própria pedagogia histórico-crítica, declara que é fundamental a continuidade e o debruçar no desenvolvimento desta teoria pedagógica que é fruto do trabalho coletivo de professores e intelectuais comprometidos com a educação transformadora.

Tais evidências, somadas ao debate latente sobre o tema, nortearam o objetivo desta dissertação que consiste em **analisar como a Educação Física tem se aproximado da pedagogia histórico-crítica e quais os fundamentos desta teoria pedagógica têm sido apropriados pelo campo acadêmico da Educação Física**. Para desvelar este objeto partimos das produções mais citadas sobre o tema, às quais denominamos como “obras de referência”. O debate está se desenvolvendo e a pedagogia histórico-crítica vem consolidando suas bases filosóficas, psicológicas, pedagógicas e políticas paulatinamente (MARSIGLIA, 2011a). Por isso, entendemos que é na produção do conhecimento que os elementos para entender essas aproximações estão presentes de modo mais avançado.

Nessa guisa, **1)** Mapeamos e analisamos a produção existente entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica no interstício de 1996-2019¹; **2)** Identificamos as principais produções teóricas que são referências nesta temática; **3)** Identificamos quais fundamentos da pedagogia histórico-crítica foram apropriados pelas principais referências da Educação Física sobre o tema. No entanto, antes de apresentar nossas sínteses e a forma de exposição dos capítulos devemos evidenciar o porquê da realização desta pesquisa, entendendo que este estudo se justifica em três dimensões.

A primeira, diz respeito ao ponto de vista epistemológico, visto que em Silva, I. (2014) e Silva, E. (2013) vemos uma incipiência nas produções do campo da Educação Física até o ano de 2013, explicitamente relacionadas a pedagogia histórico-crítica, e se fazem necessárias análises das aproximações estabelecidas anteriormente a esta data. Ao mesmo tempo, como elucidamos em Andrade e Furtado (2021), as aproximações e apropriações da pedagogia histórico-crítica pela Educação Física tem crescido exponencialmente após o ano de 2013, mostrando saltos quantitativos no tema. Portanto, é necessário analisar a produção existente para compreender o movimento de como a Educação Física vem se aproximando e apropriando da pedagogia histórico-crítica, contribuindo assim para o avanço da produção do conhecimento no campo.

Vemos que essa necessidade é reiterada por Garcez (2018), Rodrigues (2014) e Taffarel (2016) que evidenciam a necessidade emergente de uma apropriação e aprofundamento com a produção existente entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica, para compreender o desenvolvimento dessas apropriações e da própria teoria pedagógica. Este é um ponto importante para superar a visão estática e linear da produção do conhecimento, sabendo que existe uma provisoriedade e sucessivas aproximações, portanto, evidenciamos de antemão que as elaborações estabelecidas nos anos de 1980 e 1990 foram ponto de partida para um desenvolvimento teórico até 2019.

Ainda sobre a dimensão epistemológica, segundo Heleno (2016) existe uma hegemonia da pós-modernidade no campo pedagógico da Educação Física, que tributa uma análise anacrônica ao conceito de Cultura Corporal e sobre a apropriação da pedagogia histórico-crítica pelo campo, tomando equivocadamente o movimento renovador como alfa e ômega dessa temática. Nessa pesquisa apontamos elementos que rompem com essa leitura aligeirada e limitada da relação entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica, identificando a gênese, seu desenvolvimento atual e as tendências de *vir-a-ser* do tema. Assim,

¹ Este mapeamento está apresentado em Andrade e Furtado (2021),

nesta dissertação, pretende-se atender uma necessidade epistemológica e política desse objeto, tendo como horizonte compreender as aproximações da Educação Física com a pedagogia histórico-crítica pela objetividade científica, confrontando quaisquer “narrativas”.

A **segunda** dimensão de nossa justificativa é de cunho político, pois remonta a ascensão neoliberal e os ataques aos direitos da classe trabalhadora, dos quais o acesso à educação escolar tem sido alvo frequente. Segundo, Duarte *et al.* (2020), as políticas neoliberais de desmonte dos direitos e a concepção de mundo burguesa que adentra o ideário popular são faces de um mesmo espectro obscurantista que o país enfrenta. Segundo o autor, o obscurantismo na atual situação do Brasil, não age apenas contra a ciência, a arte e a filosofia, mas contra qualquer ideário que possa incentivar as pessoas a questionar se a sociedade e a vida humana poderiam ser diferentes do que são nessa particularidade histórica.

Por isso, nos últimos anos, tem se intensificado a difusão de políticas alinhadas com a concepção de mundo obscurantista, como o movimento “Escola Sem Partido”; a militarização das escolas; contingenciamento dos gastos com educação; redução do financiamento para o ensino superior; protagonismo/parcerias com instituições privadas e empresariais na educação básica; reformulação do ENEM (com censura); reforma trabalhista e previdenciária impactando o professorado; Programa de Voucher e privatização das escolas públicas; perseguição política aos professores. Estas proposições neoliberais de educação exemplificam um movimento de ataque à escola pública, transformadora e socialmente necessária.

Duarte (2020), diante deste cenário e dados da realidade, evidencia ainda que o obscurantismo da forma como se apresenta no Brasil, ocorre de modo intensificado, como um obscurantismo beligerante que quer eternizar as relações de dominação do homem sobre o homem, pela negação do conhecimento e da concepção revolucionária de mundo. Por isso, esta pesquisa se firma também na dimensão política, pois se faz necessário um posicionamento contra-hegemônico nas produções que versam sobre educação escolar, visando apresentar possibilidades e mediações essenciais para uma concepção de mundo histórico-dialética no interior do debate educacional, somando esforços com a luta de classes em geral. Apresentar os fundamentos da pedagogia histórico-crítica na Educação Física pode contribuir para a “batalha de ideias”, tal qual a concepção gramsciana, e à instrumentalização da classe trabalhadora, sobretudo o professorado, na luta pela hegemonia.

A **terceira** justificativa é de natureza social e pedagógica. Esta pesquisa pode contribuir indiretamente com a instrumentalização dos professores que atuam na escola, pois ao desvelar as apropriações teóricas entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica este

estudo pode incidir no processo educativo de professores da Educação Básica. Ademais, como afirmam Marx e Engels (2012), na III tese sobre Feuerbach, a modificação da forma dominante de sociabilidade e da educação só pode ocorrer pela ação dos próprios homens e isso exige que o próprio educador também seja educado em uma concepção histórico-dialética.

Esta pesquisa ao expor os fundamentos incorporados nas mediações entre disciplina escolar e teoria pedagógica aponta caminhos para o enriquecimento e apropriação de professores que estão atuando no “chão da escola”, contribuindo assim para o desenvolvimento da prática pedagógica. Advogamos que compreender as articulações entre teoria pedagógica e disciplina escolar é fundamental para a prática pedagógica transformadora (MARSIGLIA, 2011b).

Sobre nossas sínteses acerca do objeto, salientamos que este estudo se inicia com uma aproximação com a produção do conhecimento, onde investigamos produções científicas que envolvem o tema Educação Física e pedagogia histórico-crítica, entre 1996 e 2019. Destacamos que o recorte temporal teve início em 1996, pois, segundo Silva, E. (2013), Silva, I. (2014) e Porto (2016) neste ano teve a primeira dissertação² explícita, desde o título até seu desenvolvimento sobre Educação Física e pedagogia histórico-crítica. Taffarel (2015), ainda destaca esta produção como o estudo mais elaborado sobre as aproximações entre a pedagogia histórico-crítica e a Educação Física naquele período. Evidenciamos ainda, que realizamos uma pesquisa exploratória entre 1984 e 1996, e confirmamos que Loureiro (1996) é a produção inaugural, a nível *Stricto Sensu*.

Esta primeira aproximação³ com o objeto se deu a partir de uma investigação em seis ferramentas disponíveis na internet, a partir dos descritores “educação física” e “histórico-crítica”; “educação física” e “histórico-cultural”⁴. As ferramentas *para o levantamento*, identificação e seleção foram: BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), *Google Acadêmico*, Anais do Conbrace (1997/ 1999/ 2005/ 2007/ 2009/ 2011/ 2013/ 2015/ 2017/ 2019), Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped (Biblioteca Virtual), Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe

² Loureiro (1996).

³ Os primeiros passos desta pesquisa deram origem ao artigo de Andrade e Furtado (2021).

⁴ Sobre a escolha dos descritores, defendemos a unidade entre pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural no contexto da educação escolar. Segundo Martins (2011), a pedagogia histórico-crítica pode ser vista como fundamento pedagógico da psicologia histórico-cultural e, igualmente, a psicologia histórico-cultural como fundamento psicológico da pedagogia histórico-crítica, portanto, são teorias dialeticamente imbricadas

(2008/2010/2012/2014/2016)⁵, Anais dos eventos da pedagogia histórico-crítica (1994/ 2009/ 2012/ 2015/ 2016/ 2018/ 2019).

Sobre este momento do método de investigação, inicialmente captamos um total de 140 obras, onde repetimos a busca com os termos “histórico-crítica”, “histórico-cultural” e “educação física” nas referências bibliográficas de cada produção, encontrando novos resultados. Ao final desta pesquisa, identificamos o total de 163 trabalhos que foram tomados como o ponto de partida para análise, sendo 23 produções derivadas desta segunda busca.

Por uma metodologia de análise bibliométrica (MACIAS-CHAPULA, 1998) e bibliográfica (GAMBOA, 1995) das 163 produções, identificamos as obras mais citadas sobre o tema Educação Física e pedagogia histórico-crítica. Também foram identificados: 1) Os antecedentes do tema, ao investigar de modo exploratório as produções anteriores ao ano de 1996, encontrando aproximações iniciais no movimento renovador da Educação Física; 2) Saltos quantitativos na produção, principalmente após o ano de 2015; 3) Os Conbraces e congressos da pedagogia histórico-crítica como os eventos mais prolíficos, dentre as ferramentas de busca; 3) A UFBA, UFG e UFJF como as instituições mais prolíficas; 4) Principais orientadores(as) sobre o tema no Brasil; 5) Outros autores importantes, pelo número de produções citadas, que são Celi Taffarel, Tiago Lavoura e Leonardo Pina.

As obras mais citadas entre os pares que estudam o tema Educação Física e pedagogia histórico-crítica são: (REIS *et al.*, 2013), (NASCIMENTO, 2014), (SILVA, E., 2013), (LOUREIRO, 1996)⁶, (SAMPAIO, 2013), (TAFFAREL, 2016), (LAVOURA, 2013), (VIOTTO FILHO, 2009) e (SILVA; DUCKUR; SILVA, 2008). A identificação destas obras de referência no campo pode ser vista no quadro abaixo:

Quadro 01 – Obras mais citadas pelos pares e respectivas citações no Google Acadêmico

Tipo	Título	Autor	Citações	
			Referências	Google Acadêmico
Livro	Pedagogia histórico-crítica e Educação Física.	(REIS <i>et al.</i> , 2013)	12	13
Tese	A atividade pedagógica da educação física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal	(NASCIMENTO, 2014)	6	29

⁵ Os demais anais estavam fora do ar, portanto indisponíveis.

⁶ Apesar da dissertação de Loureiro (1996) ter sido concluída no ano de 1996, seu texto só foi amplamente divulgado a partir do ano de 2013, quando o professor Efrain Maciel Silva (UFG) digitalizou a única cópia física da biblioteca da UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba) e disponibilizou na internet.

Dissertação	A pedagogia histórico-crítica no cenário da educação física brasileira	(SILVA, E., 2013)	6	5
Dissertação	Pedagogia histórico-crítica e educação física: a relação teoria e prática	(LOUREIRO, 1996)	5	7
Dissertação	A educação física e a perspectiva histórico-cultural: as apropriações de Vigotski pela produção acadêmica da área	(SAMPAIO, 2013)	5	4
Artigo	Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações	(TAFFAREL, 2016)	3	8
Tese	Cultura corporal e tempo livre em áreas de reforma agrária: notas acerca da educação escolar e da emancipação humana	(LAVOURA, 2013)	3	1
Artigo	Teoria histórico-cultural e suas implicações na atuação do professor de educação física escolar	(VIOTTO FILHO, 2009)	3	.
Artigo	A construção de um currículo e um programa no ensino fundamental: contribuições da pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e o ensino da cultura corporal.	(SILVA; DUCKUR; SILVA, 2008)	3	.

Fonte: Andrade e Furtado (2021).

Conforme visto no Quadro 1, a análise das referências dos 163 trabalhos selecionados, mostram Reis *et al* (2013) com 12 citações, Silva, E. (2013) com 6 e Loureiro (1996), Sampaio (2013) e Nascimento (2014) com 5 cada. Ainda como obras mais citadas, vemos Taffarel (2016), Lavoura (2013), Viotto Filho (2009) e Silva, Duckur e Silva (2008) com 3 cada. Dentre estas obras, Reis *et al* (2013) possui uma especificidade, pois se trata de um livro em formato de coletânea de textos. Esta obra aparece como a mais citada, todavia as citações não estão coerentemente referenciadas⁷ (ANDRADE E FURTADO, 2021). Por isso, em nossas análises consideramos cada um dos capítulos de Reis *et al*. (2013) que são: Martins, A. (2013); Reis *et al*. (2013c); Rodrigues *et al*. (2013); Souza (2013); Reis *et al*. (2013b); Reis *et al*. (2013e); Pina *et al*. (2013); Reis *et al*. (2013f).

Vale reiterar que esta primeira aproximação da investigação serviu, prioritariamente, para que pudéssemos identificar na produção do campo as obras de referência (mais citadas) no tema Educação Física e pedagogia histórico-crítica. Isso possibilitou o avanço para o segundo momento de aproximação com nosso objeto, ou seja, identificar quais fundamentos da pedagogia histórico-crítica foram apropriados por essas obras.

Nas 9 obras de referência, identificamos e mapeamos os conceitos, categorias e pressupostos da pedagogia histórico-crítica, que foram apropriados. Para isso, realizamos uma

⁷ Em diversas ocasiões o livro é citado inadequadamente em seu conjunto, sendo que nessas oportunidades deveria ser citado pelo autor de cada artigo que compõem os capítulos do livro.

decomposição dos fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos que emergiram das análises das obras, podendo mapear de modo sistematizado em um inventário (PEIXOTO & BARRETO, 2020). Em outras palavras, foi realizado nesse momento a identificação e captação dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica presentes no desenvolvimento das obras.

Para isso, realizamos a leitura integral das 9 obras e identificamos cada categoria/conceito/pressuposto, de acordo com o contexto e com o objeto assumido pelos autores. Assim, categorizamos em uma planilha de *Excel* os fundamentos da pedagogia histórico-crítica que emanaram das obras, conjuntamente com seus respectivos trechos.

Metodologicamente, pautados em Bardin (1977), utilizamos a análise de conteúdo percorrendo suas três fases para análise das categorias: 1) Pré-análise: realizando uma leitura flutuante nas 9 obras de referência, selecionando trechos e parágrafos; 2) Exploração do material: em uma identificação e fichamento de categorias a partir de cada trecho pré-selecionado; 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: a partir da decomposição do conteúdo dos trechos e parágrafos, identificamos as categorias que foram apropriadas pelas 9 obras de referência.

Evidenciamos que foram identificadas diversas categorias que representam apropriações da pedagogia histórico-crítica pela Educação Física, as quais podemos enunciar: *Apropriação-Objetivação, Atividade, Atividades-Guia, Catarse, Clássico, Conhecimento Científico, Consciência, Conteúdo-forma-destinatário, Conteúdos Escolares, Criatividade, Currículo, Educação Escolar, Ensino-aprendizagem/Transmissão-assimilação, Filogênese e Ontogênese, Formação Humana, Funções Psicológicas Superiores, Internalização, Liberdade, Linguagem, Luta de Classes, Mediação, Método Pedagógico, Omnilateralidade, Ontologia do ser social, Emancipação Humana, Personalidade, Prática social, Práxis, Signos, Teoria da Educação, Trabalho, Trabalho Educativo, Zona de Desenvolvimento Proximal.*

No entanto, pensando em apresentar o todo e não tudo, entendemos que algumas delas são mais desenvolvidas e complexas, portanto, constituídas por outras mais simples. Assim, elegemos alguns critérios de inclusão na identificação destes fundamentos: 1) Serem fundamentos filosóficos e/ou psicológicos e/ou pedagógicos mais amplos e complexos da pedagogia histórico-crítica, que, portanto, são constituídos por outros de menor complexidade; 2) Terem sido incorporadas explicitamente nas 9 obras como conceitos, categorias ou pressupostos; 3) Terem sido incorporadas de modo essencial (não acessório) nas 9 obras; 4) Serem fundamentos que apresentam recorrência nas apropriações das obras, ou seja, fundamentos em comum entre as principais referências, se firmando como elementos

importantes nas apropriações do campo; 5) Possuir encadeamento lógico-dialético com as demais categorias na constituição da totalidade do objeto em análise.

Assim, as categorias identificadas pela análise de conteúdo e definidas pelos critérios supracitados, foram sistematizadas em quadros para apresentação no capítulo II e III desta dissertação. Os quadros possuem: a) O nome das categorias; b) A indicação do mapeamento por página em cada uma das obras. Para fins didáticos, nesta exposição, apresentaremos os elementos *a* e *b* organizados como fundamentos filosóficos e fundamentos pedagógicos e psicológicos. Reiteramos que estes fundamentos são indissociáveis.

Desse modo, os fundamentos filosóficos identificados e selecionados para exposição foram: Trabalho e Formação Humana; Gênero Humano e Trabalho Educativo; Alienação e Luta de Classes; Emancipação e Liberdade. Os fundamentos pedagógicos e psicológicos identificados foram: Educação Escolar; Conhecimento Escolar; Bases e Proposições Didáticas.

Apresentar nossa síntese acerca do objeto logo na introdução pode causar estranheza em quem está acostumado com a lógica formal da produção do conhecimento, mas esta exposição se situa no interior da dialética do método da economia política. Marx (2008; 2013) nos mostra que a investigação se distingue da exposição, portanto partimos aqui daquilo que já foi analisado na pesquisa.

Portanto, nesta dissertação a intensão é apresentar do modo mais adequado o processo de como a Educação Física tem se aproximado da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos desta teoria pedagógica que têm sido apropriados pelas obras de referência no campo. Para isso, expomos em 3 capítulos o movimento deste objeto.

No **capítulo 1**, contextualizamos historicamente as aproximações entre pedagogia histórico-crítica e a Educação Física, entendendo que a primeira fase de nossa pesquisa nos possibilitou identificar de modo exploratório os antecedentes do tema que remontam o movimento renovador, compreendendo o processo de desenvolvimento até o ano de 2019. Para isso, traçamos o seguinte percurso de exposição: 1º) Surgimento e caracterização da pedagogia histórico-crítica; 2º) Primeiras aproximações entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica, no movimento renovador; 3º) Linha do tempo acerca dos eventos mais prolíficos sobre o tema; 4º) Apresentação das obras de referência no debate sobre Educação Física e pedagogia histórico-crítica entre 1996 e 2019.

No **Capítulo 2**, apresentamos os fundamentos filosóficos que foram identificadas nas 9 obras⁸ que são referência sobre o tema: I) Trabalho e Formação Humana; II) Gênero Humano e Trabalho Educativo; III) Alienação e Luta de Classes; IV) Emancipação e Liberdade. Para isso, expomos nossas sínteses pelos seguintes elementos: 1) Reflexões acerca do movimento dialético entre Trabalho e Educação, Trabalho Educativo e Gênero Humano, Alienação e luta de classes, Emancipação e Liberdade com base nos clássicos da pedagogia histórico-crítica; 2) Quadro geral contendo o nome de cada fundamentos filosófico e os autores que se apropriaram do debate; 3) Mapeamento de cada um dos fundamentos nas obras dos autores, identificando as páginas e quantidade de aparições das categorias; 4) Uma apresentação geral de como os fundamentos aparecem nas obras de cada autor.

No **Capítulo 3**, apresentamos os fundamentos pedagógicos e psicológicos que foram identificadas nas 9 obras, condensadas no debate sobre: *I) Educação Escolar; II) Conhecimento Escolar; III) Bases e Proposições Didáticas*. Para fins de exposição do nosso objeto, apresentamos: 1) Uma síntese teórica acerca do movimento dialético entre Educação Escolar, Conhecimento Escolar e Método Pedagógico, com base nos clássicos da pedagogia histórico-crítica; 2) Um quadro geral que contém os fundamentos pedagógicos, psicológicos e os autores das 9 obras que se apropriaram de cada categoria; 3) Mapeamento do debate acerca de cada fundamento nas obras dos autores, identificando as páginas de aparições das categorias; 4) Uma apresentação geral de como os fundamentos aparecem nas obras de cada autor.

⁸ Reiteramos que uma das 9 obras, apresenta peculiaridades. O livro de Reis *et al.*, (2013), é uma coletânea composta por diferentes autores e textos, por isso, no desenvolvimento deste capítulo citaremos os respectivos autores inseridos neste livro e suas devidas apropriações sobre os fundamentos filosóficos. Adiantamos que nesta obra, identificamos apropriações dos fundamentos filosóficos nos capítulos I (MARTINS, A. 2013), II (REIS *et al.*,2013c), III (RODRIGUES *et al.*,2013), IV (SOUZA *et al.*, 2013), V (REIS *et al.*,2013b), VI (REIS *et al.*,2013e), VII (PINA *et al.*,2013) e VII (REIS *et al.*,2013f).

CAPÍTULO I

DA APROXIMAÇÃO A APROPRIAÇÃO: GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O processo de desenvolvimento histórico é uma unidade no tempo pelo que o presente contém todo o passado e do passado se realiza no presente o que é “essencial”, sem resíduo de um “incognoscível” que seria a verdadeira “essência” (GRAMSCI, 1978, p.119)

Este capítulo tem como objetivo contextualizar historicamente as aproximações entre pedagogia histórico-crítica e a Educação Física. Para isso, será traçado o seguinte percurso: 1º) Surgimento e caracterização da pedagogia histórico-crítica; 2º) Primeiras aproximações entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica, no movimento renovador; 3º) Linha do tempo acerca dos principais eventos sobre o tema; 4º) Apresentação das obras de referência no debate sobre Educação Física e pedagogia histórico-crítica, entre 1996 e 2019.

Inicialmente, se pode dizer que a pedagogia histórico-crítica e o movimento renovador da Educação Física compartilham de um mesmo momento histórico de surgimento. O Brasil passava por um processo de redemocratização após cerca de 20 anos de ditadura militar, possibilitando assim o desenvolvimento das ciências humanas e sociais. Neste período, surgia a pedagogia histórico-crítica que confrontava as teorias pedagógicas hegemônicas e a sociedade de classes. Surgia também, o debate na Educação Física que buscava uma identidade que superasse o paradigma da aptidão física. Na produção acadêmica da Educação Física que marca o movimento renovador, se destacam algumas obras⁹ que estabeleceram aproximações com a pedagogia histórico-crítica.

Após a contribuição de Ghiraldelli Jr. [e Castelani Filho], a pedagogia histórico-crítica na Educação Física tem sido identificada com um grupo específico, cuja principal expressão foi a obra Metodologia do Ensino de Educação Física, de autoria de um Coletivo de Autores. Como a proposta de uma Educação Física histórico-crítica foi elaborada no início dos anos 80, esse grupo, auto-denominado crítico-superador, tem sido considerado o grupo de progressistas da Educação Física que sobreviveu das intensas discussões que marcaram a década de 80. (LOUREIRO, 1996, p.166)

Portanto, a pedagogia histórico-crítica e algumas produções teóricas da Educação Física apresentaram aproximações no período de redemocratização. Em Saviani (2007), vemos que desde a origem da pedagogia histórico-crítica esteve presente uma posição clara diante da

⁹ Castellani Filho (1988), Ghiraldelli Junior (1988), Soares et al. (1992) e Loureiro (1996) são as obras que estabeleceram aproximações iniciais, segundo Sampaio (2013), Silva, E. (2013) e Garcez (2018).

luta de classes, em favor da classe trabalhadora, buscando por meio do papel social da escola garantir a socialização do conhecimento. Do mesmo modo, segundo Loureiro (1996, p.16) é notável no “projeto histórico-crítico na Educação Física brasileira” um compromisso com a formação escolar da classe trabalhadora, sobretudo na abordagem crítico-superadora.

O projeto histórico-crítico na Educação Física é um esforço coletivo iniciado nos anos 80, que visa contribuir com um processo de incorporação dos pressupostos da teoria pedagógica histórico-crítica e da sua tradução para uma determinada área. Isso “não é algo pronto, amadurecido de imediato. Esse esforço não é mecânico e linear; ele envolve incorporações, reinterpretções e recriações que não expressam rupturas radicais” (LOUREIRO, 1996 p.180), mas sim sucessivas aproximações nas quais avançam, conjuntamente, a teoria pedagógica e a área específica.

Por isso, para a compreensão destas aproximações é fundamental analisar a origem desta teoria pedagógica. Posteriormente, apresentaremos as aproximações iniciais com a Educação Física no movimento renovador, seguido de um panorama dos eventos mais prolíficos e das obras de referência¹⁰, que se apropriaram e desenvolveram este debate no interstício de 1996 a 2019.

1.1 O SURGIMENTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: LUTA DE CLASSES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica contra-hegemônica, que emanou como alternativa crítica frente às proposições pedagógicas dominantes no Brasil. Saviani (2007), afirma que nos anos de 1970 os filhos da classe trabalhadora estavam à margem da sociedade, não somente no que diz respeito à escolarização, mas também, à margem de usufruir dos bens culturais produzidos pela sociedade nas distintas instâncias educativas. Esta situação de limitação e apropriação privada dos bens culturais da humanidade, característica estrutural do capitalismo, era refletida pelas teorias pedagógicas da época (destaque a pedagogia tradicional e nova).

Ao analisar as ideias pedagógicas de seu tempo, Saviani (2007) identificou e categorizados dois grandes grupos teóricos:

¹⁰ Reis *et al.* (2013); Silva, E. (2013); Loureiro (1996); Sampaio (2013); Nascimento (2014); Taffarel (2016); Lavoura (2013); Viotto Filho (2009); Silva, Duckur e Silva (2008).

Tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, denominarei as teorias do primeiro grupo de “**Teorias não-críticas**”, já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesmo. Inversamente aquelas do segundo grupo são críticas, uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo. (...) serão denominadas por mim “**Crítico-Reprodutivistas**”. (SAVIANI, 2007, p. 5, grifos nossos).

Para Saviani (2007), as “teorias não-críticas” partem da premissa que a sociedade é harmônica e a integração de seus membros é ingênita, e, portanto, a marginalidade é fruto do acaso, um acidente que deve ser corrigido. A educação nesse contexto é vista como um instrumento de superação dessa problemática, sendo meio para aproximação dos indivíduos que compõem a sociedade e para harmonizar as relações sociais.

Caso, em dado momento, a marginalização social fosse erradicada, a educação teria um papel preventivo, verticalizando seu trabalho para evitar o ressurgimento da marginalidade e garantir uma sociedade igualitária. Saviani (2007) classifica como teorias não-críticas a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista.

As teorias não-críticas compreendem os problemas sociais como um erro, um desvio que a educação tem como responsabilidade corrigir. Assim sendo, a marginalidade, a desigualdade e a falta de acesso aos bens da humanidade são vistos como problemas ocasionais a serem superados, e a educação é a instância mais capacitada e responsável para realizar tal tarefa.

Porém, vale destacar que esse grupo de teorias compreende a educação escolar como um elemento à parte da sociedade, e que a escola possuiria tamanha autonomia que conseguiria modificar os problemas sociais por si só. Pois bem, as teorias que constituem esse grupo, denominado por Saviani (2007), como “teorias não-críticas” maximizavam as possibilidades da educação influenciar a sociedade. Diante desta tese, surge a seguinte inquietação: e as condições objetivas da sociedade não exercem também uma ação sobre a educação escolar? Saviani nos responde da seguinte forma:

Essas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo, eu as denominei de “Teorias não-críticas”. Inversamente, as teorias do segundo grupo - que passarei a examinar - são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação “Teorias Crítico-Reprodutivistas”. (SAVIANI, 2007, p. 15).

O segundo grupo, Saviani (2007) nomeou como “teorias crítico- reprodutivistas”, que inversamente as “não-críticas”, entendem que a sociedade é marcada pela divisão de classes. Essas teorias afirmam que existe uma tensão contínua entre os interesses de duas classes, onde prevalece o grupo de maior força, à burguesia, sendo que a classe trabalhadora fica à merce dos interesses do capital. Desse modo, a burguesia por deter os meios de produção, também se apropria privadamente dos bens culturais da humanidade e cercia os trabalhadores desse acesso.

Para Saviani (2007) as teorias crítico-reprodutivista concebem a escola como instância inserida na sociedade de classes, por isso compreendem as determinações da sociedade do tipo capitalista. Em outras palavras, essa organização societária é moldada por uma contínua tensão, marcada por uma disputa de forças antagônicas que levam a dominação do homem sobre o homem. Para esse grupo de teorias, a educação tem um papel muito singular, de reproduzir a conjuntura social e reforçar ideologicamente os interesses da classe hegemônica, pois é determinada pelas relações de produção. Portanto, a educação seria dependente do capitalismo e instrumento de hegemonia, sendo utilizada como instância de legitimação dos interesses da classe dominante.

As teorias crítico-reprodutivistas que tiveram maior destaque, no que diz respeito a classificação de Saviani (2007), foram: A teoria do sistema de ensino como violência simbólica; Teoria da escola como aparelho ideológico do estado; Teoria da escola dualista. Estas teorias têm uma característica em comum, que vale a pena se destacar, elas compreendem a relação entre educação e sociedade de forma crítica por situarem a escola como instância inserida no modo de produção capitalista, porém não estabelecem uma análise dialética, desconsiderando a contradição da ação recíproca entre escola e sociedade, se firmando como reprodutivistas.

Desse modo, a crítica posta por esse grupo teórico indica que a escola funciona como um meio de reforçar o sistema de divisão de classes e, portanto, um elemento de hegemonia capitalista. Nesta lógica, a escola se torna instrumento ideológico e mostra uma faceta discriminatória e excludente, favorecendo assim a perpetuação do capital de um lado, e de outro, a privação e exploração da classe trabalhadora.

[...] a sociedade capitalista contém, também, em seu interior, um caráter contraditório cujo desenvolvimento conduz à transformação e, mais tarde, à sua própria superação. A questão era, pois, a seguinte: como compreender a educação nesse movimento histórico? Tratava-se de percebê-la como também determinada por contradições internas à sociedade capitalista, na qual se inseria, podendo não apenas ser um elemento de reprodução, mas um elemento que impulsionasse a tendência de transformação dessa sociedade. (SAVIANI, 2011a, p.79)

Os grupos teóricos categorizados por Saviani (2007), trazem dois pontos que chamam a atenção. Primeiro, as “teorias não-críticas”, como o próprio nome nos adianta, têm uma visão ingênua quanto ao papel da educação na sociedade, como se a escola pudesse por si só solucionar os problemas sociais, fato este que a própria história demonstrou não ser possível, visto que nenhuma das teorias não-críticas obtiveram êxito. Ademais, elas desconsideram o fator essencial das contradições sociais, “vivemos em uma sociedade de classes” onde uma vive da exploração do trabalho de outra.

O segundo, diz respeito às “teorias crítico-reprodutivista”, que compreendem a escola de modo determinado pelo capitalismo. Esta constatação possui uma lacuna, pois ao exaltar a impotência da educação escolar nas transformações sociais, este grupo teórico apresenta uma análise não dialética (SAVIANI, 2007). Saviani (2007), se embasa em Gramsci (1999), para dizer que não existe uma maior valorização da estrutura em detrimento da superestrutura, mas sim, uma relação interdependente. O que existe na realidade, tal qual ela se expressa em suas múltiplas determinações, é uma ação recíproca e contínua pelas contradições entre escola e sociedade.

Desse modo, avançando por supressão, em uma crítica que apelava por uma ação recíproca entre escola e sociedade, a pedagogia histórico-crítica veio se edificando como uma pedagogia voltada aos interesses dos trabalhadores. Em síntese, para esta pedagogia a escola não transforma sozinha a sociedade, porque isso seria ilusório. Nem tampouco, a escola apenas reproduz os determinantes do capital, porque isso seria uma análise não-dialética. Para a pedagogia histórico-crítica, a escola tem um papel fundamental na transformação social, pois pode contribuir com a elevação do conhecimento, a instrumentalização das massas e com a formação da consciência revolucionária de pessoas ativas na prática social.

Saviani não afirma que a educação, por si só, produzirá a passagem da consciência de classe em-si à consciência de classe para-si. O que ele afirmar é que a única forma da educação escolar contribuir para essa passagem é trabalhando na direção da elevação da consciência dos alunos do nível do senso comum ao da consciência filosófica. (DUARTE, 2012, p. 112)

Nesse cenário de superação dialética das teorias hegemônicas, a pedagogia histórico-crítica se situava em um período de pós-ditadura, denominado por Saviani (2012), como transição democrática. Este momento histórico, também proveu o desenvolvimento de outras teorias pedagógicas contra hegemônicas, como a Pedagogia Libertadora, Pedagogias Libertárias (de inspiração anarquista), pedagogia crítico-social dos conteúdos, entre outras. Todavia, segundo Saviani (2007), nesse bojo do processo de gênese e desenvolvimento das

pedagogias críticas, a pedagogia histórico-crítica surge como tributária do marxismo e revolucionária, articulando as lutas particulares do chão da escola com as lutas da classe em geral. Por isso, advogamos que esta é a pedagogia necessária para uma educação escolar pública e transformadora, tomando criticamente a escola pelo que “ela é” na sociedade capitalista, e pelo que ela pode vir-a-ser na instauração de uma sociedade comunista.

Essa assertiva, sobre a escola ser uma instância educativa imersa nas condições objetivas do modo de produção capitalista e, ao mesmo tempo, ser o espaço mais adequado para a socialização do conhecimento sistematizado, mostra um movimento dialético que acompanha a pedagogia histórico-crítica desde seus primeiros esboços. Esta contradição entre o que a escola é, e o que ela pode vir-a-ser, segundo Duarte (1994), credita à pedagogia histórico-crítica elementos de uma ontologia da educação.

Os elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani são justamente aqueles onde ele apresenta um posicionamento afirmativo sobre a essência do ato educativo. [...] Essa definição é a melhor expressão do que afirmei ser uma característica da obra de Saviani, isto é, a busca de superação do dualismo entre ontologia e historicidade. Isto porque vejo essa definição de trabalho educativo como uma definição ontológica que resulta de uma análise histórica e, ao mesmo tempo, dirige a análises das formas históricas concretas de educação, na medida em que sintetiza a essência, historicamente constituída, do processo de educação dos seres humanos. (DUARTE, 2012, p.5-11)

Segundo Duarte (2012), o movimento que levou a escola hoje a se tornar a expressão mais desenvolvida de educação é, ao mesmo tempo, o que possibilitou o processo de desenvolvimento do significado ontológico do trabalho educativo. O homem no desenvolvimento histórico de suas forças vitais, transforma cada vez mais a natureza circundante em natureza humana, onde intencionalmente modifica a natureza para satisfazer suas necessidades, criando coisas, que anteriormente não existiam. Estas produções, em ação recíproca, também constituem o homem, que ao se apropriar da produção acumulada, se forma como ser genérico. Para Marx (2010, p.84), a produção do gênero humano é “vida engendradora de vida”, pois a própria formação do homem é fruto do trabalho humano. Portanto, nesse processo de produção e reprodução da vida se pauta o conceito de trabalho educativo que é:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011a, p. 12).

Para Duarte (2012), o trabalho educativo é a categoria que melhor expressa o ato educativo, por ser a mais desenvolvida e que, portanto, nos permite compreender a finalidade real, objetiva e ontológica desta forma de práxis humana. Assim, a pedagogia histórico-crítica, se fundamentando em uma perspectiva ontológica, compreende a educação como um ato intencional de socialização da cultura, para que o indivíduo se humanize e se forme enquanto um ser rico de mediações. Nessa guisa, Duarte (2012), elucida que a escola é a instância mais propícia para a socialização sistematizada dos bens culturais da humanidade, pois para uma pedagogia pautada no marxismo, é necessário assumir um posicionamento sobre o que significa educar seres humanos hoje, em meio a sociedade capitalista.

Saviani (2011a), iniciou um debate coletivo em 1979, com seus alunos e orientandos, sobre os fundamentos de uma pedagogia pautada no marxismo, buscando proposições para superar os problemas existentes na educação escolar. Era o esboço inicial da pedagogia histórico-crítica.

Para iniciar, podemos situar o “surgimento” da pedagogia histórico-crítica no final da década de 1970 e início de 1980, justamente no momento de término do regime militar, de “efervescência” social, de anistia política, liberdade de imprensa, de luta pela redemocratização da sociedade brasileira. Essa movimentação social e política refletiu no campo educacional, fazendo com que os fenômenos sociais, especificamente os educacionais, se tornassem alvo de profundas reflexões, críticas, efetuadas por diversos educadores que buscavam superar o marco teórico-conceitual até então predominante, adotando uma nova postura metodológica. (LOUREIRO, 1996, p.22 e 23)

Inicialmente, o termo assumido por Saviani (2011) para denominar esta pedagogia foi “pedagogia revolucionária”, porém ainda no início dos anos de 1980, o autor afirmou que o termo “revolucionária” era problemático, pois esse nome só poderia ser adequadamente assumido na superação do capitalismo. Desse modo, limitou-se a nomeá-la até então como Pedagogia Dialética, tomando como referência o materialismo histórico-dialético. Pode-se salientar, que as principais referências deste arcabouço marxista da pedagogia histórico-crítica está fundamentado nos “escritos de Marx, Engels, Lênin, Gramsci” assim como em “Suchodolski, Snyders, Manacorda, Makarenko e Pistrak” (LAVOURA, 2013, p.223). Outros autores foram melhor incorporados posteriormente, como Lukács e os estudiosos da psicologia histórico-cultural.

Todavia, o nome “Pedagogia Dialética” também tinha suas limitações, por gerar possíveis dubiedades, devido as leituras idealistas, dialógicas e estruturalistas da dialética feitas por diferentes autores. Isto poderia dificultar e confundir o entendimento desta proposta

pedagógica.

Este foi um dos motivos que levou Saviani (2011a) a cunhar o nome¹¹ pedagogia histórico-crítica, afastando o termo das dubiedades e aproximando a expressão “crítica” da categoria historicidade, que as teorias crítico-reprodutivistas haviam desconsiderado. Portanto, a denominação “histórico-crítica”, representava como esta pedagogia se constituía de forma histórica e crítica, buscando desde sua gênese, compreender os aspectos educativos e a problemática da formação humana, tendo-se como referência e centralidade a análise crítica das condições sociais reais e objetivas da educação.

O que posteriormente se convencionou chamar pedagogia histórico-crítica refere-se ao trabalho de um grupo de educadores que, nesta época, se empenhou em compreender os problemas educacionais a partir da determinação das condições materiais da existência humana, ou seja, a partir da referência materialista histórica e dialética. (LOUREIRO, 1996, p.22 e 23)

Ainda sobre a constituição da pedagogia e de sua denominação, Saviani (2011a) ressalta que esta teoria não pertence a ele, pois é fruto de um esforço coletivo de estudiosos e pesquisadores, que se debruçaram em seu delinear e em sua materialização no ato educativo. Este movimento de desenvolvimento coletivo da pedagogia histórico-crítica, deve ter continuidade para fortalecer e avançar com as proposições desta teoria pedagógica.

A construção coletiva dessa pedagogia está em andamento tanto no que diz respeito à elaboração teórica, quanto no que diz respeito ao enfrentamento dos problemas postos pela prática no campo educacional. Há muito por ser feito nessas duas direções. Entendo que, ao estudarmos e analisarmos o pensamento de Dermeval Saviani, não podemos adotar a postura cômoda e acomodada de esperar encontrar nesse pensamento toda a teoria da Pedagogia histórico-crítica. Trata-se, isto sim, de buscar elementos a partir dos quais possamos avançar na elaboração de nosso próprio pensamento. (DUARTE, 1994, p. 130).

Nesse processo histórico, de constituição contra hegemônica e coletiva da pedagogia histórico-crítica, reiteramos que a escola é o lócus central de atuação daqueles que se debruçam neste referencial. Saviani (2011), denota que historicamente a escola foi sendo institucionalizada como instância cujo objetivo central era a própria transmissão-assimilação do conhecimento. Antes disso, a escola era secundarizada como espaço de formação, pois a principal forma de educação se dava nas relações sociais em geral.

¹¹ O nome surgiu em 1984, quando Saviani ofertou uma disciplina optativa na PUC-SP a pedido de seus alunos, desde então adotou a nomenclatura para a teoria pedagógica.

Todavia, no desenvolvimento do mundo produzido pelos seres humanos e, portanto, da cultura, o saber elaborado passa a predominar sobre o saber empírico, de modo que a educação passa a ser representada predominantemente pela escola. A pedagogia histórico-crítica, defende que a escola é a forma mais expressiva e adequada de socialização do saber sistematizado. A escola, portanto, assume um papel singular no processo de humanização e transformação social.

Esta é uma teoria pedagógica que surgiu da prática pedagógica, e para a prática pedagógica, em favor da formação mais desenvolvida para os filhos da classe trabalhadora. As elaborações críticas acerca da educação escolar, e as condições objetivas da transição democrática no Brasil, possibilitaram a elaboração desta pedagogia e suas primeiras articulações com a Educação Física, elemento importante para o tema deste estudo.

1.2 O MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA E AS APROXIMAÇÕES INICIAIS COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

Neste mesmo período de transição democrática no Brasil, a Educação Física vinha sendo influenciada por um conjunto de intelectuais críticos em educação e isso impactou o campo. No debate teórico da Educação Física, as proposições críticas foram elaboradas como oposição à supremacia do paradigma de aptidão física, hegemônico na ditadura militar, onde a atividade física “apareceu também com a intenção de formar um trabalhador mais “produtivo” [...], mais resistente fisicamente e mais alienado, incapacitado para a organização político-sindical de reivindicação dos interesses da classe trabalhadora” (LOUREIRO, 1996, p.60). A Educação Física, pelos seus intelectuais críticos, começou a confrontar este paradigma se apropriando, prioritariamente, das ciências humanas e sociais.

O início do movimento de mudança na Educação Física, se deu de modo pontual, com precursores como João Paulo Medina, que expôs contradições do campo em 1983. Na obra de Medina (1983, p. 37), notamos que apesar das inquietações existentes no campo da educação, que segundo ele era “fruto das reflexões, do debate, das discordâncias, das frustrações, da confrontação ideológica, dos erros e acertos de suas teorias e práticas”, pouco tinham “afetado a educação física, como se ela não fosse em última análise um processo educativo”. Portanto, as articulações entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica não foram imediatas, pois enquanto a teoria pedagógica já se edificava como uma pedagogia contra hegemônica, em 1984, a Educação Física ainda estava em busca das primeiras elaborações críticas no Brasil, em 1983.

As aproximações entre Educação Física e as teorias pedagógicas contra-hegemônicas¹², dentre elas a pedagogia histórico-crítica, foram realizadas por parte dos autores daquilo que ficou conhecido como “movimento renovador”, iniciado nos anos de 1980 e no decorrer dos anos 1990 (LOUREIRO, 1996; SAMPAIO, 2013; GARCEZ, 2018). Vale ressaltar que este foi um movimento heterogêneo e contraditório, onde apenas o grupo progressista¹³ do movimento renovador buscava uma nova concepção de Educação Física, questionadora de sua tradição.

Segundo Castellani Filho (2019), o movimento renovador (progressista) representava a busca do campo pela compreensão do esporte, do jogo, da dança, da ginástica, das lutas como dimensões da cultura. Essa busca fez emergir na produção teórica distintas concepções a partir de bases epistemológicas distintas. Ressaltamos os esforços iniciais de Oliveira (2004), Castellani Filho (1988), Medina (1983), entre outros intelectuais críticos que buscavam uma identidade e objeto para a Educação Física, para além do higienismo e da aptidão física. O movimento renovador (progressista) se consolidou com o surgimento de abordagens¹⁴ da Educação Física que refletiam sobre a Educação Física escolar.

Dentre as abordagens que emanaram do movimento renovador, apenas uma interessa ao tema desta pesquisa, pois em seu desenvolvimento, buscou se aproximar de pressupostos e fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Todavia, antes de tratarmos da *abordagem crítico-superadora* enquanto marco histórico desta articulação, precisamos situar duas obras que a antecedem.

Dentre os poucos intelectuais da Educação Física na década de 1980, que estabeleciam aproximações com as teorias pedagógicas contra-hegemônicas, podemos localizar Ghiraldelli Júnior. O autor, estabeleceu articulações entre a Educação Física e a pedagogia crítico-social dos conteúdos, após delinear um panorama das “tendências e correntes da Educação Física Brasileira” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988)¹⁵. Apesar de Ghiraldelli Junior, assumir a

¹² Pedagogia histórico-crítica, pedagogias da prática (de inspiração anarquista), pedagogia libertadora e pedagogia crítico-social dos conteúdos (SAVIANI, 2011b).

¹³ Segundo Castellani Filho (2020) existiram dois movimentos de renovação na Educação Física brasileira. Um “Conservador” que incorporava os princípios da ditadura militar, apesar de se inserir em quadro cientificista que aparentava ser inovador; Um “Progressista”, oriundo do processo de redemocratização do país, apontando possibilidades de ruptura com os princípios sociopolíticos dominantes.

¹⁴ Não é propósito deste estudo, fazer um apanhado das abordagens e de seus pressupostos, por isso sugerimos a leitura de Sampaio (2013), Hermida *et. al* (2010) e Castellani Filho (2020).

¹⁵ A obra em questão tem como título “Educação Física Progressista”.

pedagogia crítico-social dos conteúdos de Libâneo¹⁶ (1985), existem elementos em sua obra que estão pautados no marxismo e nos escritos do próprio Saviani.

É necessário elucidar a diferença entre Libâneo (1985) e Saviani (1984), pois a pedagogia histórico-crítica não almeja somente uma sociedade mais democrática ou uma crítica as desigualdades, ela almeja a superação do capitalismo e a ascensão de uma sociedade comunista.

Tomando as palavras do Saviani (2020)¹⁷, em palestra proferida no curso “Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora” organizado pelo Histedbr, a pedagogia crítico-social dos conteúdos está para a pedagogia histórico-crítica, assim como os frankfurtianos estão para os Gramscianos, sendo que os primeiros são heterodoxos e os segundos ortodoxos. Saviani ainda ressalta que os pressupostos da pedagogia crítico-social dos conteúdos:

mantinham como referência a visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade; outros [pedagogia histórico-crítica] se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal. (SAVIANI, 2011b, p. 415, grifos nossos).

A professora Ana Galvão Marsiglia também chama a atenção sobre a:

[...] pedagogia crítico-social dos conteúdos, como atesta Saviani (2010), ela não foi retomada de forma explícita por José Carlos Libâneo a partir da década de 1990. Entretanto, suas discussões no campo da didática demonstram que o Professor Libâneo mantém aquilo que anteriormente mencionamos sobre interpretações do marxismo somente para a crítica às desigualdades. [...] Contrariamente à posição defendida por Libâneo, concordamos com a posição explicitada por Duarte [...] no sentido de que os princípios pedagógicos sintetizados no lema “aprender a aprender” não são incorporáveis à teoria pedagógica marxista. (MARSIGLIA, 2011c, p.3 e 4)

Assim, se ratifica neste texto que o diálogo central da “Educação Física Progressista” é estabelecido com a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Contudo, é importante afirmar que Ghiraldelli Júnior (1988, p.56), traz análises interessantes sobre o conhecimento escolar da Educação Física com base no marxismo, elucidando que “o saber sistematizado, o pensamento filosófico e científico constituem-se num terreno fértil, onde as flores do pensamento progressista poderão germinar com mais facilidade”.

¹⁶ Libâneo e Saviani tinham grande proximidade nas elaborações teóricas iniciais, sobretudo acerca da educação escolar. Todavia, Libâneo em meados dos anos 80 apresenta uma elaboração própria daquilo que vinha sendo chamado de pedagogia dialética, com uma nova denominação - pedagogia crítico-social dos conteúdos. Tanto a nomeação quanto o desenvolvimento desta pedagogia não tinha acordo com as proposições de Saviani e daquilo que viria a ser nomeado em 1984 como pedagogia histórico-crítica. Essa gênese da pedagogia crítico-social dos conteúdos marcou um momento de distanciamento entre Libâneo e Saviani nas proposições pedagógicas.

¹⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YHOzmUVMjdY>. Acesso em: 7 jan. 2022.

Sobre Castellani Filho (1988, p. 22), evidenciamos que o próprio autor declara que existem “sinais que possam vir a apontar para a sua inserção [...] na concepção histórico-crítica de Educação”. Portanto, nos parece que essa obra anuncia uma tendência, mas não inaugura, estabelecendo aproximações iniciais. O autor, em suas análises, aponta três tendências no campo da Educação Física, sendo que a terceira é a concepção histórico-crítica. Todavia, vemos na obra muito mais uma reflexão filosófica sobre o movimento histórico da Educação Física, do que a tentativa de apropriação intencional desta teoria pedagógica.

Em Castellani Filho (1988), destacamos ainda influência de autores estrangeiros, que revelam ter grande relação com o debate aqui suscitado. Nos referimos a Jacques Rouyer, presente também em alguns¹⁸ trabalhos dos anos 90, e em um trabalho contemporâneo sobre Educação Física e pedagogia histórico-crítica (OLIVEIRA, 2018). Em Castellani Filho (1988), vemos um diálogo com Rouyer (1977), para um vislumbre de uma concepção de Educação Física afinada à concepção histórico-crítica, que fundamente seus fins na prática social. O autor, aproxima o debate de Rouyer com Marx, Manacorda e Saviani, para tecer reflexões filosóficas sobre a concepção defendida por ele.

Por fim, vemos na abordagem crítico-superadora um marco nas aproximações do tema deste estudo. Esta é a abordagem da Educação Física que mais se aproxima da pedagogia histórico-crítica. Esta abordagem, surge em 1992 como uma proposta pedagógica que confronta o paradigma da aptidão física, hegemônico no campo da Educação Física (SOARES *et al.*, 1992). A abordagem crítico-superadora propõe uma reflexão crítica sobre a Cultura Corporal¹⁹, como o objeto da Educação Física.

“A CULTURA CORPORAL é configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros relacionados à realidade, às necessidades e às motivações do homem. O singular dessas atividades – sejam criativas ou imitativas – é que o seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção, por esse motivo o homem lhe atribui um valor de uso particular [...]. A educação física como disciplina escolar, estuda o conteúdo da cultura corporal com o objetivo fundamental de explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressista, superadora da cultura de classes dominante.” (ESCOBAR, 2012, p.127 e 128)

¹⁸ Castellani Filho (1988); Soares (1997); Bracht (1997).

¹⁹ Esta categoria será desenvolvida no capítulo 4, enquanto uma expressão histórico-crítica desenvolvida no interior da Educação Física.

Segundo Souza Junior (2011, p. 407), esta obra teve peculiaridades desde o início, pois seu “coletivo”, foi composto por sujeitos que partiam de concepções epistemológicas distintas, mas que “foram minimizadas na intenção de potencializar a unidade coletiva em torno de uma nova proposição para o ensino da Educação Física na escola”. Desse modo, as aproximações em busca de um mesmo objetivo suprimiram as divergências gerais, mas isto “não significa dizer que as reflexões e decisões tenham sido sempre consensuais ou sem disputas de argumentos e até de posições pessoais.” (SOUZA JUNIOR, 2011, p.407).

Sobre os princípios curriculares que constituem o cerne do Coletivo de Autores, podemos enunciar: relevância social, contemporaneidade, adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno, simultaneidade dos conteúdos, espiralidade na incorporação do saber e provisoriedade do conhecimento. A relevância social, contemporaneidade e provisoriedade dos conteúdos marca o diálogo com o clássico (saber indispensável enquanto objetivação genérica) e o movimento histórico da produção e reprodução da vida, a simultaneidade dos conteúdos apresenta a compreensão da totalidade da realidade concreta, a espiralidade e capacidades sociocognoscitivas do aluno mostram que a dialética entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento e o processo de sucessivas aproximações/saltos qualitativos com as apropriações do conhecimento.

As características específicas desta proposição se davam nas dimensões diagnóstica, judicativa e teleológica e na compreensão histórico-cultural de ciclos de escolarização pautados na apropriação do conhecimento (Iniciação à sistematização, ampliação e aprofundamento) (SOARES *et al.*, 1992). Além disso, a obra contribuiu diretamente com articulações teórico-metodológicas sobre o ensino dos conteúdos da Educação Física (Jogo, Esporte, Capoeira, Ginástica e Dança) e suas possibilidades de avaliação (enquanto par dialético com os objetivos).

Nos elementos supracitados, estão presentes alguns fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Todavia, como visto em Silva, M. (2018a) e Garcez (2018), essa obra demarca as sistematizações iniciais desta teoria pedagógica na Educação Física, sendo que a abordagem crítico-superadora continuou sendo desenvolvida ao longo dos anos. Portanto, tratar do Coletivo de Autores é diferente do que tratar da abordagem crítico-superadora, sendo que a primeira é datada de 1992 e a segunda vem se desenvolvendo à quase 30 anos.

Os elementos principiados na obra de 1992 vem sendo desenvolvidos na atualidade em articulação radical com a pedagogia histórico-crítica (TAFFAREL, 2015). Ao longo dos últimos 10 anos (2009-2019) é possível identificar várias contribuições que partem desta abordagem, por exemplo em Reis *et al.* (2013d, p.16) que “reconhece [que] a abordagem

crítico-superadora [...] ao se fundamentar na Pedagogia histórico-crítica, articulou esse componente curricular ao que há de mais avançado no debate sobre o papel da escola”; Melo (2017, p.17) que tece elaborações sobre como “os fundamentos teórico-metodológicos da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento psíquico [...] permitem avanços nas formulações da abordagem crítico-superadora”; Lavoura (2013, p.243) que elucida como os “trabalhos dos mesmos ao longo destes 20 anos da publicação da obra” ainda assumem um projeto-histórico socialista que impacta no campo.

No desenvolvimento desta abordagem da Educação Física e suas aproximações com a pedagogia histórico-crítica destacamos um protagonismo do LEPEL/UFBA²⁰ (Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer), que aparece como lócus que mais vem produzindo estudos, projetos e proposições do tema Educação Física e pedagogia histórico-crítica, que se expressa para eles pela abordagem crítico-superadora.

Conforme pode ser visto em Andrade e Furtado (2021) além do LEPEL, outros autores vêm desenvolvendo essa abordagem da Educação Física em aproximações com os pilares da pedagogia histórico-crítica por todo o Brasil, como Andrade *et. al* (2020) no Centro-Oeste, Gama e Prates (2020) no Nordeste, Rigotti (2018) no Sul, Pina (2012) no Sudeste e Paes Neto *et. al* (2018) no Norte.

Pode-se acrescentar um ponto importante, já anunciado anteriormente, Celi Taffarel, integrante do “coletivo” original, havia feito um compromisso²¹ em 2009 que se cumpriu, pois nos últimos 24 anos (1996-2019) se debruçou em desenvolver articulações sólidas com a “Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica” juntamente com a “Metodologia do Ensino Crítico-Superadora da Educação Física” (TAFFAREL, 2016, p.20). Além disso, Celi Taffarel é a principal orientadora de teses e dissertações sobre o tema no Brasil, e autora de uma das 9 obras de referências no debate. Deste modo, mediante a estas constatações, compreendemos que atualmente a abordagem crítico-superadora se faz cada vez mais viva e prolífica no desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica no interior da Educação Física.

Existem outros orientadores que contribuíram para a ampliação deste tema a nível *stricto sensu* que valem ser nomeados, pois tem destaque no desenvolvimento do debate.

²⁰ Grupo liderado pela Professora Celi Taffarel.

²¹ Dar continuidade aos estudos e apropriações entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica, pela abordagem crítico-superadora (TAFFAREL, 2012).

Evidenciamos²²: Vidalcir Ortigara (Universidade do Extremo Sul Catarinense), Alcir Horácio da Silva (UFG), Cláudio de Lira Santos Júnior e Elza Margarida de Mendonça Peixoto (UFBA), Silvia Christina Finck (UEPG), Manoel Oriosvaldo de Moura (USP) e Marcelo Húngaro (UNB). Enquanto orientadores que são expoentes da própria pedagogia histórico-crítica, evidenciamos que Dermeval Saviani orientou Silva, M. (2018a), Juliana Campregher Pasqualini orientou Zanella (2018), Lígia Márcia Martins coorientou a dissertação de Silva, M. (2014b).

Reiteramos que no ano de 1996, tivemos a primeira produção *stricto sensu*, com tema e objeto específico sobre a Educação Física e pedagogia histórico-crítica. Vemos em Loureiro (1996, p.8) uma obra de suma importância para a contextualização do surgimento do “projeto histórico-crítico na Educação Física brasileira”. Destacamos ainda, que apesar do autor estar situado temporalmente na década de 1990, ele permanece como um dos principais aportes do debate no campo, sendo a única dentre as 9 obras de referência, elaborada antes do ano de 2008.

Além das dissertações e teses supracitadas, identificamos no mapeamento²³ das produções sobre o tema, entre 1996 e 2019, um total de 51 obras a nível *stricto sensu*. Nesse acervo, podemos evidenciar os seguintes elementos sobre as aproximações entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica à nível *stricto sensu*: Celi Taffarel é a principal orientadora no campo da Educação Física, de teses e dissertações sobre o tema no Brasil²⁴; A maior parte da produção é oriunda das regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sul; Os principais objetos de estudo das teses e dissertações são as “manifestações da cultura corporal”, os “fundamentos da pedagogia histórico-crítica” e a “formação de professores”; A maioria dos laços entre os autores do “núcleo central” da pedagogia histórico-crítica com a Educação Física foram estabelecidos após o ano de 2015.

De modo geral, é válido reiterar que Ghiraldelli Junior (1988), Castellani Filho (1988) e Soares et al. (1992) foram aproximações iniciais ocorridas no movimento renovador, que demonstram as tentativas de diálogo da Educação Física com as teorias pedagógicas contra-hegemônicas, onde ocorreram articulações, ainda iniciais, com a pedagogia histórico-crítica. No decorrer das últimas décadas, vimos sucessivas aproximações com o tema, de modo a chegar nas produções mais referenciadas atualmente.

²² Para maior detalhamento do processo de identificação, ver Andrade e Furtado (2021).

²³ Ver Andrade e Furtado (2021).

²⁴ Celi Taffarel e o LEPEL são protagonistas na difusão da pedagogia histórico-crítica e nas orientações *stricto sensu* sobre o tema na Educação Física. Todavia, vale ressaltar que de modo geral entre todas as áreas do conhecimento, de acordo com Machado (2016) *apud* Marsiglia (2016) o grupo que mais tem orientado e acumulado estudos sobre a pedagogia histórico-crítica é o grupo “Estudos Marxistas em Educação”, coordenado pelo professor Newton Duarte e vinculado à UNESP.

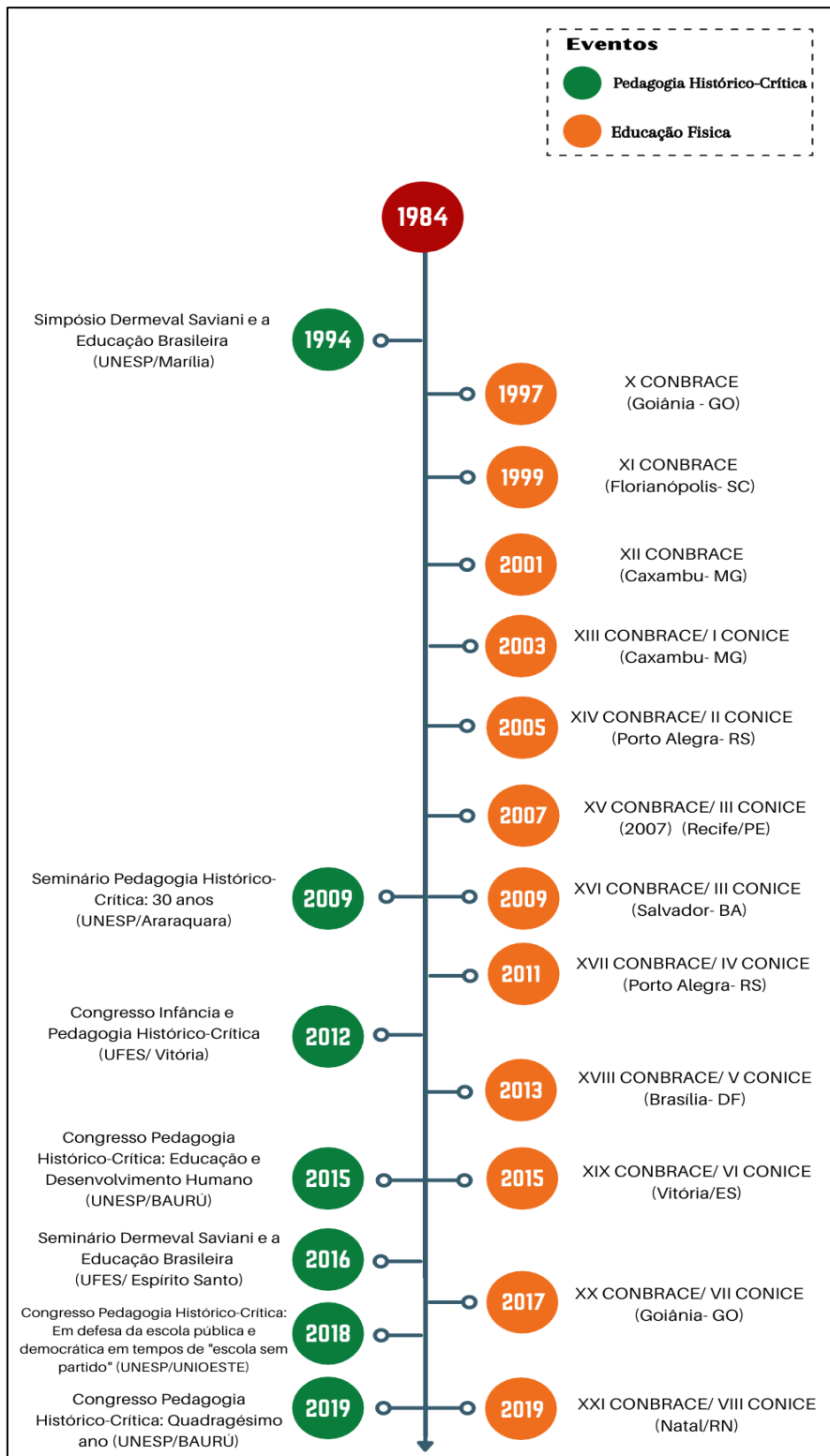
Nas análises da produção do conhecimento, identificamos as 9 obras que representam as principais referências, onde podemos encontrar as apropriações mais citadas e difundidas do campo a respeito deste tema. Todavia, antes de apresentar de modo aprofundado essas produções, é importante localizar os eventos científicos, que também se mostraram como fontes prolíficas nas aproximações sobre o tema.

1.3 OS EVENTOS CENTRAIS EM FOCO

Este subtópico tem como objetivo apresentar os eventos centrais da pedagogia histórico-crítica e posteriormente da Educação Física, apontando as aproximações existentes sobre o tema nos congressos, seminários e eventos ao longo da história. Reiteramos que a 1ª fase deste estudo foi uma pesquisa bibliográfica, em seis fontes disponíveis na internet, onde identificamos que a produção mais prolífica estava nos anais dos encontros da pedagogia histórico-crítica e do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), entre o período²⁵ de 1996 a 2019. Dentre os 163 trabalhos encontrados nesta pesquisa, constatamos que 72 são derivados de eventos científicos, o que demonstra o impacto desses lócus para a produção em geral. Abaixo consta uma linha do tempo com os principais eventos, para prover uma visão panorâmica dos marcos acadêmico-científicos.

²⁵ Neste caso, inserimos as informações referentes ao Simpósio de Marília de 1994, que apesar de fugir do recorte temporal representa o início dos eventos da pedagogia histórico-crítica.

Figura 1: Linha do tempo – Congressos da pedagogia histórico-crítica e/ou Educação Física



Fonte: elaboração própria

Em 1994, na ocasião do “**Simpósio Dermeval Saviani e a Educação Brasileira**”, o professor Saviani, indicou alguns dos desafios²⁶ da pedagogia histórico-crítica, mediante as condições históricas e objetivas da educação naquele momento. Este evento, posteriormente

ficou conhecido como o “Simpósio de Marília”, e marcou o início dos eventos/congressos da pedagogia histórico-crítica (MARSIGLIA, 2016).

Todavia, após o “Simpósio de Marília”, tivemos 15 anos de incipiência de eventos científicos que tematizavam a pedagogia histórico-crítica (MARSIGLIA, 2016). Somente em 2009, houve uma retomada vigorosa no “**Seminário Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**”, realizado na Unesp de Araraquara, em comemoração aos 30 anos dessa teoria pedagógica, que contou com cinco mesas.

Este evento foi emblemático, por três questões: 1º) O evento demonstrou o estágio do desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica até dezembro de 2009; 2º) Envolveu um grande quantitativo de professores, engajados e interessados no tema do evento (MARSIGLIA, 2011a); 3º) Este evento marca uma retomada vigorosa sobre a pedagogia histórico-crítica, que segundo Marsiglia (2016) pode ser observada nas várias publicações pós-evento. Esse dado pode ser ratificado pelas sínteses desta dissertação, pois de 2008 a 2012 ocorreu o primeiro salto na produção do conhecimento entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica, com uma expansão quantitativa (44 produções). Isto é indício de uma possível influência desta retomada dos eventos na produção do campo da Educação Física.

Este seminário não contou com apresentação de trabalhos, por isso, não foi possível realizar uma análise dos anais para buscar aproximações da Educação Física. Porém, o seminário deu origem ao livro²⁷ “Pedagogia histórico-crítica: 30 anos” caracterizado como uma compilação dos textos apresentados no Seminário.

Em 2012, ocorreu o “**Congresso Infância e pedagogia histórico-crítica**” em Vitória, no Espírito Santo, que contou com 350 inscritos, dentre eles vários professores da Educação Básica que atuam em diferentes campos do conhecimento. Segundo Saviani (2012), o êxito deste evento se justifica pelo desdobramento da retomada promovida no evento anterior, em 2009. No livro²⁸ derivado do evento, não vemos a presença do debate com a Educação Física.

Nota-se, que no Congresso Infância e pedagogia histórico-crítica houve submissão e apresentação de trabalhos, os quais compuseram os anais do evento. É possível identificar nos 28 trabalhos publicados nos anais, 2 textos vinculados ao tema Educação Física e pedagogia

²⁷ Na dedicatória do capítulo 2, observamos as seguintes palavras de Della Fonte (2009, p.23) “Dedico este texto a Robson Loureiro porque, ao me permitir acompanhar seus estudos entre 1994 e 1996, me presenteou com a chance de conhecer melhor a pedagogia histórico-crítica”. Vemos que Loureiro (1996), foi um intelectual importante tanto para a Educação Física, quanto para o próprio desenvolvimento de alguns estudiosos e obras ligadas diretamente a pedagogia histórico-crítica.

²⁸ (MARSIGLIA, 2013).

histórico-crítica: 1º) As concepções de atividades lúdicas para a psicologia histórico-cultural e suas contribuições para a educação física escolar (Cíntia Regina de Fátima /Flávia Gonçalves da Silva); 2º) Uma prática pedagógica histórico-crítica com o atletismo na educação infantil (Leonardo Docena Pina). Entendemos que estes são os primeiros trabalhos sobre o tema, presentes no interior dos eventos da pedagogia histórico-crítica.

Em 2015, é promovido o “**Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano**” em Bauru, no campus da Universidade Estadual Paulista (UNESP). As exposições proferidas pelos palestrantes deste evento foram organizadas em um e-book, intitulado “Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas” (PASQUALINI *et al.*, 2016), que pode ser facilmente encontrado²⁹ para download. Sobre os proponentes do e-book, destacamos um dos autores. Cláudio de Lira Santos Júnior, da UFBA, que foi o responsável pelo capítulo 2, desenvolvendo um debate sobre o papel da escola a partir das possibilidades da superação do capitalismo, e da responsabilidade do professor como militante cultural. Apesar de não desenvolver aproximações com a Educação Física, este autor aparece como um representante deste campo em meio as produções da pedagogia histórico-crítica.

Ainda sobre o Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano, evidencia-se que os anais foram publicados apenas em 2016. Em análise de todos os títulos presentes, nas 2027 páginas dos anais, foram identificados 21 trabalhos que tematizavam a Educação Física à luz da pedagogia histórico-crítica, sendo 14 artigos completos e 7 resumos expandidos:

Quadro 2: Trabalhos identificados nos anais do Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano

Título	Autores
Esporte, cultura corporal e formação humana: aproximações com a Pedagogia Histórico-Crítica e a teoria gramsciana	Gabriel Pereira Paes Neto; Renan Santos Furtado; Marcos Augusto Pereira; Maria Silva
Pedagogia histórico-crítica: Contribuições para a Organização do Trabalho Pedagógico do professor de Educação Física	André Luís Ferreira; Miranda; Joselene Ferreira Mota
Educação física crítico-superadora e os ciclos de aprendizagem da ginástica	Ana Rita Lorenzini; Celi Zülke Taffarel
Organização do trabalho pedagógico da educação física	Andressa Pires Bopsin; Robinson Barros Mendonça; Giovanni Felipe Ernest Frizzo; Misael Aguiar da Cunha; Patrícia Corrêa da Silva; Renato Pires Póvoa Filho; Thales Azevedo Alves; Vitalino Dias Neto

²⁹ Disponível em: <https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_completo-min_3_/1?ff&e=28659921/61876160>. Acesso em: 7 jan. 2022.

Do senso comum ao conhecimento científico: contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação dos conceitos científicos	Elza Tie Fujita; Flávio Afonso Montes; Geuciane Felipe Guerim; Marta Silene Ferreira Barro; Sandra Aparecida Pires Franco; Taís Nunes Moreira
A Educação Física Escolar para alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual do interior de São Paulo – um ensaio	Gustavo Schneider de Camargo
Educação física escolar e prática pedagógica: uma reflexão à luz da pedagogia histórico-crítica.	Matheus Bernardo Silva
A atividade de ensino na educação física: a dialética conteúdo/forma	Antonio Leonan Alves Ferreira
Crítica às “pedagogias do aprender a aprender” no trato com o conhecimento da cultura corporal na educação infantil à luz da psicologia histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica e da proposição crítico-superadora: O que está em/no “jogo”?	Petry Rocha Lordelo; Celi Nelza Zulke Taffarel
O conhecimento jogo na educação do campo: possibilidades pedagógicas	Amália Catharina Santos Cruz; Michael Daian Pacheco Ramos; Naylane Araújo Matos
A pedagogia histórico-crítica e as possibilidades de ensino do conteúdo lutas na educação física.	Ney Ferreira França; Gabriel dos Santos de Oliveira; Oelgnandes Santos Junior; Renan Santos Furtado
A organização do trabalho pedagógico, deficiência e educação física: aproximações com a teoria histórico-cultural	Gabriel Pereira Paes Neto; Renan Santos Furtado; Maria Silva; Kamilly Nair da Silva Campos
Educação Física Escolar: possibilidades para o desenvolvimento do pensamento teórico dos indivíduos	Juliete Barbosa da Costa; Fernanda Brasil; Tiago Nicola Lavoura
Cultura Corporal como contraponto ao Movimento na Educação Infantil brasileira – crítica ao RCNEI	David Romão Teixeira; Fernanda Braga Magalhães Dias; Celi Nelza Zulke Taffarel
Uma sistematização da pedagogia histórico-crítica na educação física escolar	Fabio Tanowe Maddalena; Felipe Francisco Insfran; Eudes Fagundes

Fonte: Autoria Própria.

Nota-se, que neste evento da pedagogia histórico-crítica ocorre a maior aproximação quantitativa de produções com a Educação Física. Conforme visto em Andrade e Furtado (2021), no interstício de 2015 a 2019 ocorre o terceiro e maior salto na produção acerca do tema deste estudo, sendo que este evento contribuiu significativamente para isso.

No ano de 2016, ocorreu o “Seminário Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: Construção coletiva da pedagogia histórico-crítica”, na Universidade Federal do Espírito Santo. O seminário, contou com apresentações de produções científicas em 6 Grupos de Trabalho (GT): 1) Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica; 2) Currículo, didática e prática pedagógica histórico-crítica; 3) Interfaces entre psicologia e pedagogia; 4) Educação inclusiva; 5) Educação não-formal e movimentos sociais; 6) Educação, identidades sociais e luta de classes. Podemos destacar 5 trabalhos vinculados à Educação Física e pedagogia histórico-crítica:

Quadro 3: Seminário Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: Construção coletiva da pedagogia histórico-crítica

Título	Autores
Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica: Uma articulação para a formação humana	Camila Castello Branco de Almeida Porto (IFPR)
A pedagogia histórico-crítica e o trato com o conhecimento esporte na escola: primeiras aproximações	Murilo Moraes de Oliveira (UFBA); Cláudio de Lira Santos Júnior (UFBA)
Contribuições da pedagogia histórico-crítica para o trato com o conhecimento referente ao trabalho científico na formação de professores de Educação Física	Márcia Morschbacher (UFSM)
Entre rounds, escola e cultura: estudo sobre o boxe como conteúdo nas aulas de Educação Física	Fábio Henrique Santos Negreiros (UEPA); Zaira Valeska Dantas Da Fonseca (UEPA)
A reforma do ensino médio e a (re)constituição do componente curricular Educação Física	Jose Arlen Beltrão (UFRB)

Fonte: Autoria Própria.

No ano de 2018, ocorreu o “**Congresso “Pedagogia Histórico-Crítica: em defesa da Escola Pública e Democrática em tempos de Projetos de ‘Escolas sem Partidos’**”, em Presidente Prudente. Não obtivemos acesso aos anais do evento, o que acabou inviabilizando a identificação de relações com a Educação Física. Todavia, salientamos que neste evento quatro (4) pesquisadores da Educação Física compuseram as mesas-redondas de debate: Tiago Nicola Lavoura (UFES); Carolina Nozella Gama³⁰ (UFAL), Leonardo Docena Pina (UFJF) e Régis Henrique dos Reis Silva (UNICAMP).

Em 2019, foi realizado na UFBA o “**Congresso Pedagogia Histórico-crítica: quadragésimo ano**”, que teve como objetivo celebrar o aniversário de 40 anos da pedagogia histórico-crítica. O evento contou com 4 mesas, tendo como componentes três autores da Educação Física: 1ª) Tiago Nicola Lavoura (UESC), no debate sobre didática; 2ª) Cláudio Santos Lira (UFBA), estabelecendo articulações com os autores da Escola do Trabalho; 3ª) David Romão Teixeira (UFBA), no trato com os conteúdos escolares. Vemos que mais uma vez, apesar de não serem estabelecidas aproximações diretas com o debate da Educação Física, autores do campo vem contribuindo sistematicamente com o desenvolvimento desta teoria pedagógica.

Neste mesmo evento, foram organizados minicursos com temas diversos, em sua maioria estabelecendo diálogos entre as disciplinas escolares e a pedagogia histórico-crítica. Um deles chama a atenção, pois tem como tema a “Educação Física e pedagogia histórico-

³⁰ Apesar de não possuir graduação em Educação Física, esta pesquisadora estudou currículo no mestrado e doutorado em um profícuo diálogo entre pedagogia histórico-crítica e abordagem crítico-superadora. Ademais, esta pesquisadora é integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – LEPEL.

crítica”, sendo ministrado pelos professores Flávio Dantas Albuquerque Melo e Murilo de Moraes Oliveira, ambos membros do LEPEL/UFBA. Vale salientar que o LEPEL fez parte da comissão de organização do evento, contribuindo diretamente com os temas das mesas e minicursos.

No evento de 2019, foram lançados dois livros que se destacam nesta confluência, o primeiro “Pedagogia Histórico-Crítica: Quadragésimo Ano Novas Aproximações” de Dermeval Saviani, e o segundo “Fundamentos da Didática Histórico-crítica” de Ana Galvão Marsiglia, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Marcia Martins.

Sobre o primeiro livro, Saviani (2019) reúne textos proferidos por ele em eventos e congressos de dezembro de 2006 a março de 2019, expondo e retomando elementos importantes ao longo dos 20 capítulos da obra. Um texto que se destaca no livro é o capítulo 7, intitulado “Pedagogia Histórico-Crítica e Corporeidade: Subsídios para uma abordagem pedagógica histórico-crítica da Educação Física”. O autor, estabelece uma análise acerca da Educação Física a partir do debate marxiano sobre “organização corpórea” no e para o trabalho, e gramsciano sobre a contenção e desenvolvimento psicofísico.

Nesta análise Saviani (2019, p.105) aponta o lugar da Educação Física na pedagogia histórico-crítica em três aspectos: 1º) “de forma genérica considerando-se [...] o homem em seu todo e assim pugna por uma educação integral em que, portanto, o aspecto físico não pode ser descurado”; 2º) “de forma substantiva, levando em conta que a pedagogia histórico-crítica se apoia em uma concepção [...] em que o fato primordial se expressa na corporeidade, a educação corporal não pode ser considerada de menor importância”; 3º) “do mesmo modo que as demais modalidades educativas, [a Educação Física] deve ser objeto de um trabalho sistemático que, exige a sistematização e a transmissão-assimilação dos conhecimentos relativos à corporeidade humana para as novas gerações” (SAVIANI, 2019, p.105).

Diante das constatações feitas por Saviani (2019), conclui-se que a Educação Física se junta ao debate das outras disciplinas escolares, no processo de formação humana no contexto escolar. Todavia, como o próprio Saviani (2019, p. 108) nos deu a abertura para questionar às “indicações iniciais” realizadas por ele, acrescentamos que o debate da corporeidade/corporalidade está subsumido ao conceito de Cultura Corporal, que é o real objeto da Educação Física. No entanto, vale ressaltar que Saviani não se propôs a esgotar o debate sobre o objeto da Educação Física neste capítulo, mas se propôs a oferecer, de modo generoso, reflexões que podem subsidiar um debate futuro, que é tarefa para os intelectuais do campo.

Sobre o segundo livro³¹, lançado no “Congresso Pedagogia Histórico-crítica: quadragésimo ano”, trazemos à tona três destaques:

1. Esta obra é um marco para o avanço dos fundamentos da didática na pedagogia histórico-crítica, prioritariamente nos aspectos das bases filosóficas, teórico-metodológicas e didáticas;
2. Um dos três autores da obra é Tiago Nicola Lavoura, professor na licenciatura em Educação Física e na Pós-Graduação em Educação - PPGE - Mestrado Profissional em Educação da UESC Ilhéus/Bahia, que figura novamente com protagonismo nas elaborações e avanços da pedagogia histórico-crítica;
3. Nota-se, que no capítulo 5, “Fundamentos para uma didática histórico-crítica”, os autores utilizam como referência direta a obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”, para tratar sobre os “**ciclos de escolarização** [que] determinam os distintos graus de apreensão do saber escolar pelo aluno, o que deve ser uma referência para a didática histórico-crítica” (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019, p. 149 grifos nossos). Além disso, tomam os princípios curriculares no trato com o conhecimento, iniciados por Soares *et al.* (1992) e aprofundados por Gama (2015), que segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019, p.152) “carregam um conjunto de determinações para o ato de ensinar histórico-crítico”.

Constata-se, que a Educação Física se faz presente nesta obra tanto pelas mãos do professor Tiago Lavoura, quanto pelas formulações oriundas da obra Soares *et al.*, (1992). Pode-se dizer nesta altura, que assim como a pedagogia histórico-crítica foi apropriada pela Educação Física, a Educação Física também foi apropriada pela pedagogia histórico-crítica.

Do mesmo modo que emergem dos eventos da pedagogia histórico-crítica aproximações com a Educação Física, é importante analisar os eventos situados do lado direito da linha do tempo (Figura 1), para apontar as relações que aparecem nos próprios eventos da Educação Física. O **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE)/ Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE)**, acontece a cada dois anos, sendo os eventos da Educação Física com as aproximações mais prolíficas com a pedagogia histórico-crítica. Por isso, na sequência, estes congressos serão apresentados, assim como as respectivas aproximações que emergiram sobre o tema nos eventos de 1997 a 2019.

³¹ “Fundamentos da Didática Histórico-Crítica” (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019).

O **X CONBRACE**, ocorreu no ano de 1997, em Goiânia/GO, e possuiu como tema a “Educação Física/Ciências do Esporte: renovações, modismos e interesses”. Os anais deste evento estão disponíveis na internet em formato digitalizado, o que dificulta uma análise com auxílio das ferramentas de busca. Desse modo, todos os títulos e resumos dos anais foram lidos em busca dos descritores apontados em nossa metodologia (histórico-crítica e/ou histórico-cultural). Não foram encontrados trabalhos com esses termos, porém outros descritores chamaram pelo caráter análogo ao debate desta dissertação, como: sócio-histórico, cultura corporal, crítico-superadora e sociocultural. Deste modo, em busca de compreender possíveis aproximações embrionárias com a teoria pedagógica, foram verificadas as introduções e referências destes títulos.

Conforme supradito, nenhum destes trabalhos era vinculado explicitamente ou diretamente a pedagogia histórico-crítica, mas 6 textos apresentavam, em certa medida, vinculação com alguns conceitos de Saviani e/ou da psicologia histórico-cultural. Para fins de registro, abaixo segue o mapeamento destas 6 produções implicitamente articuladas a pedagogia histórico-crítica, que usam o termo “teoria sócio-histórica”³², denominação comumente utilizada na década de 1990 para se referir as teorias aqui ensejadas. Abaixo a lista dos trabalhos encontrados:

Quadro 4: Trabalhos com relação implícita no X CONBRACE (1997)

Título	Autores
Educação Física Escolar: Seleção, organização e sistematização de conteúdos de ensino.	Marcílio Sousa Junior
A relação entre a sócio-motricidade e os jogos esportivos.	Jorge Augusto Borges Serique
Educação Física, alfabetização e psicologia sócio-histórica: A educação com movimento.	Ângela Bretas
Reação e a psicologia sócio-histórica: Novas bases. Novos caminhos.	Ângela Bretas
A Educação Física e a teoria sócio-histórico cultural: um trabalho com crianças surdas em classe de alfabetização.	Carmen Barbosa Capitoni
Educação Física e uma pedagogia de matriz materialista histórico-dialética: que história é essa?	Alexandre França Salomão

Fonte: Autoria própria

O **XI CONBRACE** de 1999, realizado em Florianópolis/SC, contou com o tema “Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento”. Os anais deste evento não

³² Segundo Prestes (2010) as traduções dos escritos da psicologia histórico-cultural realizadas nos anos de 1980 e 1990, possuem fragilidades gráficas, semânticas e teórico-metodológicas.

estão disponibilizados na íntegra, sendo possível acessar apenas a lista de títulos dos mais de 800 trabalhos.

Tomando uma análise restrita aos títulos é possível concluir que nenhum trabalho apresentou o termo histórico-crítico, apesar de diversos apresentarem o termo Cultura Corporal, Crítico-superadora, ou categorias marxistas (mundo do trabalho, luta de classes, sociedade capitalista, etc...). Estes trabalhos podem possuir as relações explícitas em seus resumos e palavras-chave. Um (1) trabalho teve destaque, pois citava a pedagogia crítico-social dos conteúdos, que nessa altura ainda era tratada em algumas ocasiões (equivocadamente) como sinônimo da pedagogia histórico-crítica: a) Aplicações das pedagogias crítico-superadora e crítico social dos conteúdos para um processo de ensino-aprendizagem de futsal feminino (Guillermo de Ávila Gonçalves).

Os anais do **XII CONBRACE**, ocorrido em 2001 (Caxambu/MG – Sociedade, Ciência e Ética: Desafios para a Educação Física), e do **XIII CONBRACE & I CONICE**, em 2003 (Caxambu/MG – 25 anos de história: o percurso do CBCE na Educação Física Brasileira), não foram encontrados, pois o único registro no site oficial do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte era o folder de divulgação dos eventos. O evento de 2003, se destaca por contar com o primeiro Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), que contribuiu para a internacionalização do evento e das produções.

O **XIV CONBRACE & II CONICE**, promovido em Porto Alegre/RS, no ano de 2005, teve como tema “Educação Física e Ciências do Esporte: ciências para a vida”. Alguns trabalhos sobre o tema desta pesquisa foram encontrados:

Quadro 5: Trabalhos com relação implícita no XIV CONBRACE & II CONICE (2005)

Título	Autores
A formação do conceito teórico e a formação do sujeito	Mara Medeiros
Atividades em pequenos grupos nas aulas de educação física: análise à luz da perspectiva histórico-cultural	Leila Lira Peters
Grupo de estudos e pesquisas pedagógicas em educação física: memórias e relatos	Agripino Alves Luz Junior; Francisca das Chagas Oliveira; Marileide Moura dos Santos Silva; Maria do Socorro Portela; Raffaelle Andressa dos Santos
O corpo que dança	Flávia Faissal de Souza

Fonte: Autoria própria

O **XV CONBRACE & III CONICE de 2007**, teve como tema “Política científica e produção do conhecimento em Educação Física”, sendo desenvolvido em Recife (PE). Vemos

que 1 trabalho emerge como produção que contempla o tema deste estudo: a) Imaginário social e educação física: um novo olhar sobre a cultura corporal (Kalya Maroun e Valdo Vieira).

O **XVI CONBRACE & III CONICE**, de 2009, promovido em Salvador/BA, teve como tema a “Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: Políticas e Cotidiano”. O evento contou com 406 publicações nos anais³³, das quais foram encontrados 2 trabalhos que se enquadram nas investigações deste estudo: a) Ensino da ginástica aeróbica: a popularização da cultura corporal brasileira a partir do pagode baiano (Fernanda Santana de Avila e Maristela da Silva Souza); b) O ensino-aprendizado do gesto na aula de educação física (Marina Hisa Matsumoto).

O **XVII Conbrace/ IV Conice**, foi desenvolvido em Porto Alegre, no ano de 2011, com o tema “Implicação na/da Educação Física e Ciências do Esporte”. Nos anais do evento, pode-se encontrar 522 trabalhos, dos quais 3 textos representam aproximações entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica. Apareceram outros trabalhos muito interessantes e articulados com o campo do marxismo, mas que não contemplavam o recorte estabelecido neste estudo.

Quadro 6: Trabalhos com relação implícita no XVII Conbrace/ IV Conice (2011)

Título	Autores
A (brinc)ação de uma criança com TGD na perspectiva histórico-cultural	Zelinda Orlandi Siquara
A práxis pedagógica do professor de educação física na perspectiva da cultura corporal: democratizando o acesso aos conteúdos da cultura corporal aos alunos do ensino médio da escola professor José Quintella Cavalcanti no município Arapiraca	Cristiane Kelly Aquino Santos, Bruno Barbosa Giudicelli, Jessica Hilçana da Silva, Juliano Albuquerque Silva, Leilane Souza Inocêncio, Fernanda Karleane da Silva, Roberto Amorin
Discussão sobre conteúdo e método na organização do trabalho pedagógico na escola	Ana Rita Lorenzini; Celi Nelza Zülke Taffarel
Educação, educação física: apontamentos para a formação humana	Vidalcir Ortigara; Carlos Augusto Euzébio; Matheus Bernardo Silva
Do caos à agonia da ginástica na escola: realidade e possibilidades de uma nova cultura	Roseane Soares Almeida

Fonte: Autoria própria

O **XVIII CONBRACE & V CONICE**, ocorreu em 2013, na cidade de Brasília/DF. O tema foi “Identidade da Educação Física e Ciências do Esporte em Tempos de Megaeventos”. Os trabalhos deste congresso podem ser encontrados em uma plataforma virtual³⁴, vinculada ao CBCE. Pesquisando pelo descritor histórico-crítico e histórico-cultural, pode-se encontrar 2 trabalhos vinculados ao tema: a) A perspectiva histórico-crítica nas aulas de educação física da

³³ Ver site <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/about/statistics>>.

³⁴ Ver <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/schedConf/presentations>>.

escola municipal de ensino fundamental professora Palmira de Oliveira Gabriel. (Deyvison Pereira Cajueiro e Laryssa Soares Gonçalves; Luana Carolina da Silva Gomes; Nathalia Cristina de Assis Santos; Zaira Valeska Dantas da Fonseca e Giovelangela Maria dos Santos Costa de Paula); b) Uma sistematização da pedagogia histórico-crítica na educação física escolar (Fabio Tanowe Maddalena e Felipe Francisco Insfran).

Nos CONBRACEs³⁵ de 2015, 2017 e 2019, vemos o maior quantitativo de trabalhos que representam aproximações históricas entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica. As aproximações podem ser vistas em 39 trabalhos, presentes nos anais destes eventos. Pode-se observar abaixo um quadro com os trabalhos sistematicamente organizados para fins de mapeamento:

Quadro 7 – Trabalhos publicados nos Conbraces/Conices de 2015, 2017 e 2019

Título	Autores	Ano
O circo na educação física escolar: possibilidades e contradições	Jerônimo Dutra Pereira Batista Lopes; Ana Clara De Melo Villaça; Deborah Cristina Keller Diégues; Gabriela Teixeira Paula; Jonathan Barra Pereira; Thiago De Paula Rafael	2015
Educação física: instrumentalização e desafios	Iara Janaina Rubinatti Do Nascimento; Rosangela Marques Santos; Diana Martins Tigre; Viviane Rocha Viana	2015
O ensino do conteúdo lutas na educação física escolar por intermédio da pedagogia histórico-crítica	Diogo Tavares Gomes; Gabriel Dos Santos De Oliveira; Janaina Barros Miranda; Ney Ferreira França; Oelgnandes Santos Junior; Renan Santos Furtado	2015
Trabalho pedagógico como mediador na formação do professor de educação física	Roseane Soares Almeida; Roseane Cruz Freire Rodrigues	2015
Trato do conteúdo esporte na formação de professores de educação física: uma abordagem crítico-superadora	Ailton Cotrim Prates	2015
Projeto pré-enem 2014: uma experiência do pibid de educação física no colégio modelo lúis eduardo magalhães/ Jacobina -BA	Gleiciane Da Silva Lacerda; Andressa De Oliveira Araújo; Maria Da Conceição Veloso Dos Santos Marinho	2015
A presença da educação física na educação infantil do colégio gilberto dias de miranda: uma relação construída a partir do pibid/uneb – Jacobina/BA	Vandélma Silva Oliveira Rios; Michael Daian Pacheco Ramos	2015
Da ingenuidade à criticidade: experiências com o conteúdo Dança, contadas pelos bolsistas do PIBID/UEPA	Anastácia De Cássia Caetano Pantoja; Emerson Alex Lucena Guimarães; Erika Suellen Botelho Pinto; Flávio Picanço Lima; Giovelângela Maria Dos Santos Costa De Paula; Carmen Lilia Da Cunha Faro	2015
Pibid e formação inicial: metodologia, debate e política	Pedro Wilhamis Seabra Abreu; Raí Medeiros Veiga; Simony Ellen Risuenho Brasil; Leandro	2015

³⁵ XIX CONBRACE & VI CONICE de 2015, em Vitória/ES; XX CONBRACE & VII CONICE de 2017 em Goiânia/GO; XXI CONBRACE & VIII CONICE de 2019 em Natal/RN.

	Chaves Carvalho; Zaira Valeska Dantas Da Fonseca	
Pedagogia histórico-crítica e cultura corporal com possibilidades metodológicas para ensino da educação física na escola: experiência do pibid/ufpa	Joselene Ferreira Mota; Junissor Hadlai Ribeiro Santos; Adso Haydemar Ferreira Ramos; Raryany Matar De Abreu	2015
Jogos no pibid: um relato de experiência a partir da pedagogia histórico-crítica	Josefa Uérica De Araujo Nogueira; Thamyrys Fernanda Cândido De Lima Nascimento; Maria Tarciana De Lima Santos; Marco Antonio Fidalgo Amorim	2015
A formação do parfor e a organização do trabalho pedagógico dos professores de educação física em Capanema	Fátima Souza Moreira; Wolfgang Furtado Moreira	2015
O impacto do programa pibid na formação de professores em educação física da uneb-campus iv/jacobina-BA	Vanessa Anunciação Silva	2015
A formação de professores de educação física e a questão de como nos tornamos humanos	Sandro Conceição De Matos; Márcia Morschbacher; Elza Margarida De Mendonça Peixoto	2015
Jogos cooperativos como possibilidade na educação física escolar: uma experiência no âmbito do pibid/uneb alagoinhas/ba	Cristiane Moreira Dos Santos; Viviane Rocha Viana	2017
Paralisia cerebral e desenvolvimento humano: possibilidades com a ginástica a partir da abordagem crítico-superadora	Bruno Fernandes Da Costa; Ailton Cotrim Prates	2017
O livro didático público de educação física do paraná como subsídio para a transformação social	Roberta Alves Da Silva; Naiá Márjore Marrone Alves	2017
Dança e o Ensino Fundamental	Fernanda Gabriela de Rezende Casagrande; Nayara Priscila Da Paixão; Rogerio Roberto Da Silva; Diego Dos Santos Silva; Ieda Mayumi Sabino Kawashita	2017
Educação física escolar e desenvolvimento humano	Josimar Barbosa Dos Santos; Jaelson Lino Da Silva; Ailton Cotrim Prates	2017
Pedagogia histórico crítica e educação física: sistematizando a capoeira da escola,	Lauanna Picanço Da Costa Rodrigues; Janieire Mota Dos Santos; Ágata Lacerda De Carvalho; Rayanne Mesquisa Estumano; Erlon Santos De Oliveira Filho; Viviane Santos Miranda	2017
A organização do trabalho pedagógico da educação física na pedagogia histórico-crítica: limites e possibilidades	Naiá Márjore Marrone Alves; Alcir Horácio Da Silva	2017
Uma dialética pedagógica possível: a simbiose entre o celular e os jogos tradicionais no ambiente escolar	Jean Divino De Jesus; Raquel Nunes Tavares	2017
A prática pedagógica de professores de educação física em uma escola do campo em São Sebastião – AL	Luciano Soares Da Silva; Joelma De Oliveira Albuquerque	2017
Prática educativa e formação docente: a inserção do conteúdo esportes adaptados na educação física de anos iniciais	Aline Rosso Lehnard; Ângela Bortoli Jahn; Cristiane Severo; Patrícia Paludette Dorneles	2017
Educação física crítico-superadora e Paulo Freire: um diálogo possível	Gabriel Pessi Da Rolt; Ana Lúcia Cardoso; Carlos Augusto Euzébio; Gustavo Amâncio	2019

	Bonetti Meneghel; Tainá Pereira; Vidalcir Ortigara	
Reflexões sobre a discussão de gênero na educação física escolar	Soraya Maciel Paula; Vilson Aparecido da Mata	2019
Reflexão sobre o planejamento em educação física em uma escola da rede estadual da Paraíba	Cinthia Araújo Barbosa; José Gonçalo dos Santos Neto; Maria do Perpetuo Socorro Campos Fernandes; Miguel Ernesto Silva Filho; Fernando José de Paula Cunha; Melina Silva Alves	2019
Fundamentos para o trabalho educativo com a educação física no ensino na escola aberta	Monique Alice Neves de Britto; Jaimilson Barros Vieira; Matheus Lima de Santana; Celi Zulke Taffarel	2019
Experiências pibidianas acerca do trato com o conhecimento na educação física escolar física escolar	Nayara Martins de Oliveira; Fernando Bruno Vaz Rodrigues; Tayane Pinheiro Lopes; Ivo Caetano Gomes; Nathalia do Socorro Martins de Oliveira; Antônio Hugo Moreira de Brito Junior	2019
O desenvolvimento dos conceitos e a educação física infantil a partir dos estudos de Vigotski	Shawiny Vitória Oltan; Vilson Aparecido da Mata	2019
Redimensionando o ensino do esporte na escola	Nathalia Dória Oliveira; Karine dos Anjos Santos	2019
Prax-circense: o que pode o corpo nas atividades circenses?	Elizandra Garcia da Silva; Adriana Machado Penna Ananda Barcelos de Assis; Marcus Vinícius Machado da Silva; Victor de Araújo Santos Motta; Daniel Rabe Gonçalves	2019
Abordagem crítico superadora e pedagogia histórico-crítica: relações didáticas	Ana Luiza Borges de Macedo; Vilson Aparecido da Mata	2019
Os fatores de movimento e os elementos constitutivos da dança: um relato de experiência no oitavo ano do ensino fundamental	Moacyr dos Santos Oliveira	2019
Educação física e educação do campo: relatando uma prática educativa a partir do slackline	Caio de Sousa Ferreira; Daniel Batista Santana; Valesca Daniele de Almeida Santana	2019
A reconstrução da proposta curricular da educação física para o ensino fundamental e médio no CEPAE/UFG	Fernanda Cruvinel Pimentel; Pítias Alves Lobo; Fernando Medeiros Mendonça; Valleria Araújo Oliveira; Alcir Horácio da Silva	2019
O ensino do futebol na educação física escolar a partir da categoria vida cotidiana	Bruno Dandolini Colombo; Bruno Beloli Milioli; Jhenifer de Almeida Bernardo; Patricia Laura Torriglia	2019
O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança com transtorno do espectro autista (tea)	Juarez Oliveira Sampaio; Edson Marcelo Húngaro	2019
A base teórica orientadora da organização do ensino no estágio curricular supervisionado	Vanessa da Silva da Silveira; Ademir Damazio; Viviane Ribeiro Pereira	2019

Fonte: Elaboração Própria

Em síntese, os Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte, são as expressões de eventos da Educação Física que mais tem promovido espaços de debates e socialização de

trabalhos vinculados ao tema Educação Física e pedagogia histórico-crítica. Observa-se, que em um panorama histórico, houve um movimento crescente nas produções sobre o tema nestes eventos, o que segundo as contatações presentes em Andrade e Furtado (2021), apontam uma tendência ascendente para os próximos anos.

Um outro evento, que marca as aproximações históricas do tema central desta pesquisa é o “**Encontro Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**”, que ocorreu em outubro de 2013, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Este foi um evento importante por tratar explicitamente da relação entre pedagogia histórico-crítica e Educação Física. Este encontro, foi organizado pelos professores Adriano de Paiva Reis, Carla Cristina Carvalho Pereira, Leonardo Docena Pina e Renata Aparecida Alves Landim. Este mesmo coletivo de professores foi responsável pela elaboração do livro de Reis *et. al* (2013a), que é a obra mais citada quantitativamente, no debate entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica. Vale ressaltar, que o livro foi publicado antes do evento, fator este que impulsionou os autores a realizar o encontro para reunir professores interessados na temática e divulgar o livro.

Além dos eventos já mapeados até aqui, vale ressaltar o cenário dos congressos, cursos e disciplinas vinculadas a este tema atualmente, que foram impactados pela expansão pandêmica do *coronavírus (Covid-19)*. O ano de 2020, surge na história moderna como marco, pois devido a expansão pandêmica do *novo coronavírus*, causador da *Covid-19*, famílias, escolas e eventos tiveram de se adaptar a uma nova ordem, a ordem de recessão. Diante dos perigos latentes de contaminação, as universidades paralisaram suas atividades em 2020, e mais recentemente, 2021, adotaram condutas de ensino remoto.

Vemos que o uso das tecnologias como instrumentos para o processo de ensino-aprendizagem possui contradições, pois ao mesmo tempo que impossibilita a qualidade e eficácia do processo de educação presencial, possibilita o acesso de pessoas que estão distantes e em quarentena. Este é um ponto importante a ser ressaltado, pois foram ofertados inúmeros cursos de extensão e disciplinas de forma remota, durante o ano de 2020, que tratam do debate da pedagogia histórico-crítica e/ou Educação Física. Abaixo, segue um mapeamento dos principais eventos de 2020:

1. Curso de Extensão: Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora promovido pelo Histedbr - UNICAMP;
2. Atividade de Extensão: “Quarta com Ciência” promovido pelo Histedbr - UFPO;
3. Projeto de Extensão: “Pedagogia Histórico-Crítica: Contribuições para a Prática Político-Pedagógica” promovido pela UNIRIO;

4. Ação de Extensão: “Fundamentos da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física” promovido pela LEPEL - UFAL;
5. Curso de extensão: “Educação, Educação Física e Teoria Histórico-Cultural: Contribuições Políticas e Pedagógicas” promovido pelo GEPPEC - UEM;
6. Curso de extensão: “Ensino de conteúdos da Educação Física à luz da pedagogia histórico-crítica” promovido pela LEPEL - UFBA.

Pelas análises, realizadas por Andrade e Furtado (2021), podemos observar que nos eventos científicos específicos da Educação Física, existe uma preocupação predominante com duas grandes questões: 1º) Estabelecer um debate com os fundamentos, pautados no marxismo, na psicologia histórico-cultural, na pedagogia histórico-crítica e na abordagem crítico superadora, compreendendo as mediações e pressupostos teóricos; 2º) Tratar, sobre os aspectos teórico-metodológicos do ensino das atividades da Cultura Corporal, enquanto relatos da prática pedagógica e possibilidades didáticas para o ensino, em diferentes etapas da Educação Básica.

No entanto, este movimento na produção nem sempre ocorre de modo conjunto, pois alguns autores se dedicam a um debate pedagógico, predominantemente metodológico, em detrimento dos fundamentos, minimizando a teoria pedagógica a uma série de passos ou sequência metodológica. Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), isso é um problema, em termos de compreensão do método, ou seja, reduzir os fundamentos didáticos a procedimento de ensino ou a simplificações esquemáticas. A relação indissociável entre os fundamentos e método de ensino está na articulação do conjunto de mediações³⁶ que sustentam toda organização e desenvolvimento do trabalho educativo, possibilitando aos professores, terem condições de apreender as múltiplas determinações que constituem a dinâmica, a processualidade e as contradições entre ensino e aprendizagem, nesta particularidade histórica. Entendemos que esta é uma tarefa e um desafio coletivo sobre o tema.

Após termos tratado sobre o surgimento da pedagogia histórico-crítica, as relações originárias com a Educação Física no movimento renovador, e a contextualização histórica dos eventos centrais, podemos evidenciar então, as obras de referências sobre o tema, no interstício de 1996 a 2019. Adiante, apresentaremos as 9 obras de referência do tema de estudo a Educação Física e a pedagogia histórico-crítica.

³⁶ As mediações identificadas nos capítulos 2 e 3 podem servir como ponto de partida para a apreensão da pedagogia histórico-crítica por professores de Educação Física na Educação Básica, em seus fundamentos lógico-dialéticos.

1.4 AS APROPRIAÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: AS OBRAS DE REFERÊNCIA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Conforme pode ser visto em Andrade e Furtado (2021), foram analisadas as referências bibliográficas dos 163 trabalhos, que eram fonte primária deste estudo, buscando identificar e quantificar as *citações entre pares*, de acordo com nosso recorte teórico e temporal. Identificamos que Reis et al (2013) possui 12 citações, Silva, E. (2013) possui 6, quanto a Loureiro (1996), Sampaio (2013) e Nascimento (2014), possuem 5 cada. Ainda como obras mais citadas, destacamos Taffarel (2016), Lavoura (2013), Viotto Filho (2009) e Silva, Duckur e Silva (2008) com 3 cada. Estas são as obras de referência no debate sobre Educação Física e pedagogia histórico-crítica, e representam as apropriações mais referenciadas do campo, por isso devem ser vistas mais de perto.

Reis et al (2013) é um livro em formato de coletânea de textos, intitulado como “Pedagogia histórico-crítica e Educação Física”. Esta obra aparece como a mais citada entre os pares, todavia duas questões devem ser ressaltadas: 1) As citações não estão coerentemente referenciadas³⁷; 2) A obra é citada por 12 pares, mas não cita ninguém do debate, se embasando prioritariamente em clássicos da pedagogia histórico-crítica.

A obra surge como um apanhado de relatos de experiências contra-hegemônicas, de diversos professores que participaram como coautores. A organização do livro foi realizada por Adriano de Paiva Reis, Carla Cristina Carvalho Pereira, Leonardo Docena Pina e Renata Aparecida Alves Landim, da UFJF. A contribuição da obra, nas palavras de Taffarel (2013, p.7) “é de vital importância para a formação escolarizada de crianças e jovens, às quais têm sido negados os conteúdos que permitem a humanização, como o são os conteúdos da cultura corporal.”. Ainda acrescenta que:

O livro está organizado em oito capítulos que se articulam de forma consistente e coerente. Inicialmente os autores propõem uma discussão de caráter mais geral, abordando a função e especificidade da escola e da Educação Física no mundo contemporâneo. A partir da delimitação clara da concepção de educação e de Educação Física que defendem, passam, então, a discutir a prática pedagógica através de uma série de artigos sobre possibilidades de temas atuais dentro dos diversos conteúdos da cultura corporal - jogos, esporte, luta, ginástica, dança e circo. (TAFFAREL, 2013, p.9)

³⁷ Em diversas ocasiões o livro é citado inadequadamente em seu conjunto, sendo que nessas oportunidades deveria ser citado por capítulo.

Segundo Reis *et. al* (2013d, p.17), a elaboração da obra teve duas motivações: primeiro devido aos “inúmeros depoimentos de professores da educação básica sobre a dificuldade de organizar/planejar/sistematizar o ensino da Educação Física com base na perspectiva da reflexão crítica sobre a cultura corporal”; e segundo, “a partir da necessidade de ampliar nossos conhecimentos sobre os conteúdos da cultura corporal e suas possibilidades de abordagem metodológica na escola”.

É notável que o objetivo do livro é ampliar o debate acerca da prática pedagógica da Educação Física, em um esforço de aproximação com a pedagogia histórico-crítica. Evidenciamos que os diversos capítulos do livro desenvolvem suas reflexões embasados explicitamente na abordagem crítico-superadora, como expressão da pedagogia histórico-crítica na Educação Física.

Vale ressaltar que os diversos autores do livro são fortemente influenciados pela didática de Gasparin (2011)³⁸, em detrimento dos fundamentos da pedagogia histórico crítica em si. Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), Galvão, Lavoura e Martins (2019) e evidencia que Gasparin (2011), na tentativa de sistematizar “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica” (título homônimo de sua obra), esquematizou o método em alguns passos: 1) Prática Social Inicial; 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse; 5) Prática Social Final. Nesta sequenciação do método pedagógico por passos inspirado em uma lógica formal, Gasparin (2011) reduziu o processo de uma forma desmetodotizada e linear (MARSIGLIA, MARTINS E LAVOURA, 2019; GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019).

Apesar dos esforços do professor Gasparin para uma sistematização, houve uma apreensão frágil no que diz respeito ao movimento dialético de superação da síntese à síntese pela mediação da análise, reduzindo os fundamentos do método a procedimento de ensino (MARSIGLIA, MARTINS E LAVOURA, 2019; GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019). Isto, impactou inclusive na leitura de Gasparin (2011) sobre os “passos”, que ao invés de estarem em movimento dialético, estão compartimentados como etapas, como é o caso da “problematização”, que aparece em suas elaborações como o momento de “fazer perguntas problematizadoras” à turma, para que, posteriormente se possa instrumentalizá-la. No método histórico-crítico, não há sequenciação de passos, pois os elementos intermediários

³⁸ Segundo Silva, E. (2013), até o ano de 2013 Gasparin esteve em evidência nas apropriações didáticas da Educação Física, em uma transposição e esquematismo do método de ensino. Com exceção de Reis et al. (2013a), todas as obras de referência publicadas após o ano de 2013 e aqui analisadas não tomam Gasparin como base teórica.

(problematização, instrumentalização e catarse) estão em constante ação recíproca, em um processo que é concreto e contraditório³⁹.

Para tecer uma crítica coerente, a essa apreensão presente nos capítulos de Reis *et al* (2013), devemos compreender o tempo histórico em que as bases teóricas foram incorporadas nessa obra. No ano de 2013, quando o livro foi publicado, a pedagogia histórico-crítica pouco tinha avançado nas elaborações sobre a didática, sendo a obra de Gasparin (2011), uma referência pioneira e já difundida no campo. Apenas em 2016, começaram a ser publicados trabalhos e estudos vigorosos sobre os fundamentos da didática, suprasumindo as elaborações iniciais de Gasparin e de seus adeptos.

Portanto, no tempo histórico de sua publicação, os autores do livro de Reis *et al* (2013) não tinham acesso ao acúmulo teórico existente no ano de 2019, e isso foi um dos determinantes para a apropriação dos escritos de Gasparin, juntamente com suas contradições. Todavia, notamos que, em diversas oportunidades os autores incorporam conceitos e fundamentos da pedagogia histórico-crítica, em uma tentativa de contribuir com a prática pedagógica na Educação Básica. A apropriação dessas distintas bases teóricas (Gasparin e pedagogia histórico-crítica), e o esforço de subsidiar os professores no fazer docente, pode ser identificada ao longo dos 8 capítulos do livro.

No capítulo I, o texto trata “Sobre a função e especificidade da educação escolar no mundo contemporâneo” onde os autores problematizam sobre as “perspectivas relacionadas à função social da escola e sua especificidade no processo de formação humana, procurando indicar uma alternativa político-pedagógica aos discursos e práticas dominantes” (MARTINS, A., 2013, p.19).

O Capítulo II, traz o título “O ensino da Educação Física e a formação de sujeitos históricos: em busca dos fundamentos teóricos e metodológicos”, e apresenta os “fundamentos teóricos e metodológicos da perspectiva de Educação Física que busca promover uma reflexão crítica sobre a cultura corporal” amparados no “materialismo histórico-dialético, na Pedagogia histórico-crítica e na abordagem Crítico-superadora” (REIS *et al.*, 2013, p.47). Neste capítulo vemos uma aproximação coerente com a concepção de educação escolar de Saviani (2007), e uma articulação interessante com Gramsci, acerca dos fundamentos da politecnicidade e da escola unitária.

³⁹ Outros problemas que emergiram desta tentativa de didatizar o método por Gasparin (2011) e os fundamentos da didática histórico-crítica são apresentados no Capítulo 3 desta dissertação.

Os Capítulos III (SOUZA, 2013), IV, (PINA *et al.*, 2013), V (REIS *et al.*, 2013b), VI (REIS *et al.* (2013e), VII (RODRIGUES *et al.*, 2013) e VII (REIS *et al.*, 2013f), apresentam ordenadamente, possibilidades teórico-metodológicas com as seguintes atividades da Cultura Corporal: Jogos & Brincadeiras, Esporte, Lutas, Dança, Ginástica e Circo. Os autores, buscaram estabelecer uma coesão com o papel da escola na formação humana e na luta de classes, apontando a necessidade da superação do capitalismo. No entanto, no que diz respeito aos aspectos didático-pedagógicos, vemos uma fundamentação pautada na didática de Gasparin (2011), apresentando demasiadas fragilidades, como a sequenciação linear de “passos” e o distanciamento com os fundamentos do método pedagógico, conforme será explicitado no capítulo III desta dissertação.

Observamos nesta obra, uma preocupação latente com a educação escolar, prioritariamente nos aspectos metodológicos e das particularidades da Educação Física. Do mesmo modo, notamos uma escassez nos fundamentos psicológicos e nos conceitos acerca do desenvolvimento humano, não estabelecendo diálogos com os teóricos da psicologia histórico-cultural.

Silva, E. (2013), é uma dissertação intitulada como “*A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física brasileira*”. Este estudo, traz como objetivo central um “[...] mapeamento da produção acadêmica da área que se apropriou de forma explícita ou implícita desta teoria pedagógica”, na busca para a construção coletiva da pedagogia histórico-crítica (SILVA, E., 2013, p.7). O autor, aponta que o movimento renovador foi fundamental para as aproximações entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica, sobretudo pelo esforço dos intelectuais do campo e dos movimentos sociais, pela superação da ditadura, em meados de 1980.

Concomitante à ampliação das discussões na área de Educação Física, um conjunto de professores da pedagogia e das ciências sociais que constituíram a primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP, em 1979, deram início às ideias que vieram a culminar na proposta contra-hegemônica que mais tarde, em 1984, viria a ser chamada de pedagogia histórico-crítica” (SILVA, E., 2013, p.14)

Silva, E. (2013), elucida que a obra inaugural da Educação Física, conhecida como Coletivo de Autores, é a que mais se aproxima da pedagogia histórico-crítica, especialmente em seus fundamentos. O autor, evidencia que até o ano de 2013, a produção mais relevante e

de maior influência na área foi à proposta do Coletivo de Autores, de 1992, apesar de considerar a presença de outras influências teóricas na obra⁴⁰.

Ainda no enfrentamento da bibliografia encontrada, Silva, E. (2013), chama a atenção para alguns trabalhos da Educação Física que se apropriaram dos escritos de Saviani. Estes, foram denominados pelo autor, como aproximações “implícitas”. Loureiro (1996) e Cararo (2008), também aparecem em destaque na dissertação de Silva (2013, p. 28), mas diferentemente dos anteriores, estas obras contêm uma “relação [direta] entre a pedagogia histórico-crítica e a Educação Física”.

Nas considerações finais, Silva, E. (2013), aponta que os resultados encontrados nas fontes principais (RBCE, Movimento, Pensar e Prática e Motrivivência) demonstram que a produção (1984-2012) ainda era incipiente, nos estudos acerca da pedagogia histórico-crítica e da Educação Física. No mapeamento das produções, segundo o autor, vinte artigos tiveram uma relação indireta e apenas quatro tiveram uma relação direta com o tema.

Fazendo uma análise mais detalhada destes quatro artigos, constatamos que em dois deles (PINA, 2008a, 2008b) havia inconsistências teóricas no mínimo preocupantes. No artigo de Kravchychyn, Oliveira e Cardoso (2008), os autores, apesar de explicitarem o vínculo com a pedagogia histórico-crítica, se distanciaram muito de seus fundamentos. E, em apenas um dos trabalhos (SOUZA et al, 2005) foi possível identificar uma coerência com a teoria pedagógica objeto desse estudo. (SILVA, E., 2013, p.108)

O autor, destina maior parte do texto aos aspectos epistemológicos e de análise da produção do conhecimento, pois este era o objeto de seu estudo, porém podemos ver uma aproximação sólida e coerente com os fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos da pedagogia histórico-crítica. Além de estabelecer um mapeamento das produções, o autor, aponta críticas às diversas obras da Educação Física que apresentam propostas de aplicação da didática de Gasparin (2011), evidenciando que este é um problema comum nas produções teóricas, dentro de seu recorte temporal e temático.

Loureiro (1996), já anunciado anteriormente neste capítulo, foi a primeira dissertação sobre o tema e teve como título a “*Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física: a relação teoria e prática*”. Loureiro (1996, p.8), teve como objetivo geral “compreender como e por que surge o projeto histórico-crítico na Educação Física brasileira”. Para isso, partiu da historicidade, buscando a constituição da pedagogia histórico-crítica e da Educação Física, em

⁴⁰ Segundo Silva (2013, p.21) o Coletivo de Autores estabeleceu uma “articulação da pedagogia histórico-crítica com aspectos da pedagogia libertadora”. Para este autor existe a influência de Paulo Freire e Saviani na obra em questão.

um cenário de pós-ditadura e renovador. Para o autor, a abordagem crítico-superadora surge como a primeira expressão sistematizada na Educação Física, fundamentada na pedagogia histórico-crítica.

Logo na introdução, Loureiro (1996, p. 13), chama a atenção para uma problemática na Educação Física, por ela ser uma “disciplina prática” relega a formação e atuação de professores sob uma “percepção fragmentada da relação teoria e prática”. Concordamos com as críticas de Loureiro (1996) e de tanto outros autores, acerca desse equívoco sobre a especificidade da Educação Física, que na verdade é “essencialmente - mas não exclusivamente - prática” (MEDINA, 1983, p. 68). Compreendemos, que a dicotomia, teoria e prática, não concerne apenas à Educação Física, pois também é um dilema enfrentado pelas demais disciplinas escolares, por isso é um debate fundamental e atual da pedagogia histórico-crítica.

Após uma historicização da pedagogia histórico-crítica e da Educação Física no período pós-ditadura, o autor, apresenta uma discussão coerente acerca do método de ensino na pedagogia histórico-crítica, partindo do método em Marx e dialogando com os escritos de Saviani. Retomemos o seguinte trecho, que para nós sintetiza essa articulação: “O ponto de chegada do processo pedagógico, [...] é a própria prática social concreta, constituída de múltiplas e complexas determinações. É um concreto novo, porque é pensado” (LOUREIRO, 1996, p. 128).

Todavia, Loureiro (1996, p.164), apresenta uma compreensão de “similaridade” entre a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica, sobretudo em um dos tópicos do capítulo 1, que trata sobre a historicização do Karatê. O autor, defende que a historicização dos conteúdos é o elemento essencial para o trato com o conhecimento da Educação Física na escola. Apesar de nossa oposição quanto à compreensão análoga de pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica, vemos que Loureiro (1996, p. 158) traz ricas considerações metodológicas embasadas em Ghiraldelli Junior (1988).

Loureiro (1996), apresenta importantes contribuições para o tema, principalmente nos aspectos históricos e originários daquilo que ele denominou como “projeto histórico-crítico na Educação Física”. Notamos, uma sólida apropriação dos fundamentos filosóficos, pedagógicos e da própria Educação Física “histórico-crítica”, porém notamos a ausência do debate com os fundamentos psicológicos. No entanto, embasados em Saviani (2019), podemos dizer que isso se deve pelo período em que a dissertação foi elaborada, pois em 1996, a própria pedagogia histórico-crítica não havia desenvolvido suas articulações com a psicologia histórico-cultural, e isso notoriamente impactou a obra de Loureiro (1996).

Sampaio (2013), é uma dissertação que traz como título “A Educação Física e a perspectiva histórico-cultural: as apropriações de Vigotski pela produção acadêmica da área”. A obra tem como objetivo “investigar como se deram as apropriações dos fundamentos da teoria histórico-cultural pelas concepções pedagógicas da Educação Física, nas décadas de 1980 e 1990” (SAMPAIO, 2013, p.11).

O autor, traz uma importante constatação acerca dos pilares da psicologia histórico-cultural, pois embora Vigotski seja considerado o pensador mais importante desta teoria, é impossível “separar suas elaborações teórico-metodológicas das contribuições de dois outros importantes pesquisadores da época, Lúria e Leontiev” (SAMPAIO, 2013, p. 24). Outros colaboradores, que podem ser acrescentados à este coletivo são “Bozhovich, Levina, Morozova, Alavina, Zaporozhietz, Galperin, Elkonin e Davidov”, que deram seguimento aos estudos sobre a teoria, nas gerações seguintes.

O autor, se embasa na pedagogia histórico-crítica para apontar as contradições da educação na sociedade capitalista, que por um lado, atende uma necessidade (socialista em si) de garantir o acesso da classe trabalhadora aos bens culturais da humanidade, e por outro, contraditoriamente, reproduz o *modus operandi* do sistema dominante.

Apesar de se pautar nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica acerca da educação, Sampaio (2013), não declara nenhuma obra desta teoria pedagógica como fonte primária, mas sim, diversas produções que compõe o acervo da psicologia histórico-cultural. O autor incorpora “A Formação Social da Mente” (VIGOTSKI, 2007) e “Pensamento e Linguagem” (VIGOTSKI, 1991), obras com traduções problemáticas⁴¹, acrescentadas de outras com maior consistência como: “A Construção do Pensamento e da Linguagem” (VIGOTSKI, 2000); “Psicologia e Pedagogia: As bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2003); “Obras Escogidas, tomo III” (VIGOTSKI, 1995), “O Desenvolvimento do Psiquismo” (LEONTIEV, 2004) e a “Construção da Mente” (LÚRIA, 1992), entre outras. Ainda acrescenta a teoria social de Marx, mais especificamente, os estudos de Marx (2013) e Marx e Engels (1999).

Entendendo que Sampaio (2013, p. 20), buscou “captar, com responsabilidade e propriedade histórica, aspectos importantes contidos nas publicações bibliográficas”, percebemos um apontamento interessante sobre a “presença” da psicologia histórico-cultural no Coletivo de Autores.

⁴¹ Ver Prestes (2012).

Os fundamentos apropriados pela Concepção Crítico-Superadora foram: o processo de desenvolvimento do conceito científico – inserido na discussão dos princípios curriculares e na concepção dos ciclos de escolarização; o significado, o sentido e as significações objetivas (Vigotski e Leontiev) estão presentes nas discussões que envolvem a cultura corporal. (SAMPAIO, 2013, p.20)

Para nós, esse alerta reafirma a importância desta obra para as aproximações da Educação Física com a pedagogia histórico-crítica, pois os conceitos supracitados são fundamentos que tem unidade com a psicologia histórico-cultural. Sampaio (2013), apresenta significativas apropriações, prioritariamente, pelos fundamentos psicológicos, estabelecendo uma coerente unidade com os fundamentos filosóficos, pedagógicos e da própria Educação Física.

Nascimento (2014), é uma tese intitulada como “*A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal*”. A tese, teve como cerne a precípua de “que os objetos de ensino da Educação Física devem ser elaborados a partir da explicação e sistematização das dimensões genéricas que constituem as atividades da cultura corporal.”, onde ao desvelar essa assertiva, se propôs a “elaborar uma proposição sobre os objetos de ensino da Educação Física como uma expressão do processo histórico de desenvolvimento das atividades corporais” (NASCIMENTO, 2014, p.7). Em suas análises e aprofundamentos, a autora, conseguiu investigar as condições necessárias para o surgimento das atividades da Cultura Corporal (sua gênese), bem como as relações essenciais que as constituem (sua estrutura). Diante desse caminho, a autora, aponta duas grandes sínteses:

A **primeira** delas refere-se às dimensões simultaneamente humanizadora e alienadora das atividades da cultura corporal, dimensões essas que se encontram sintetizadas no fenômeno Esporte como a mediação central que permitiu o desenvolvimento dessas atividades em nossa sociedade. A **segunda** síntese refere-se às proposições das relações essenciais da cultura corporal às quais denominamos de: criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle da ação corporal do outro e domínio da própria ação corporal. Essas relações, sistematizadas em seus aspectos gerais, constituem-se nos objetos de ensino da Educação Física, passando a ser o principal critério pedagógico para a determinação dos conteúdos e modos de organização do ensino dessa disciplina em uma perspectiva histórica e cultural da formação humana. (NASCIMENTO, 2014, p. 7, grifos nossos)

Para Nascimento (2014, p. 45 e 46), os determinantes das “atividades da cultura corporal” se apresentam nos próprios objetos que as constituem como “criação de uma imagem artística, o controle da ação do outro e o domínio da própria ação”. Estas categorias, explicam as “relações essenciais” presentes em todas as manifestações da Cultura Corporal.

Vale destacar que para Nascimento (2014, p. 47), o conceito de atividade da cultura corporal “deve ser uma síntese dessas três dimensões: as relações essenciais, as formas

concretas e particulares nas quais essas relações se manifestam e os sujeitos em atividade.”. O debate acerca das relações essenciais que encarnam todas as atividades da Cultura Corporal, aparece em Nascimento (2014, p. 48) como ponto de partida, e não ponto de chegada, pois a partir dessas mediações essenciais ela pôde “explicar a gênese dessas relações (o processo pelo qual tais relações tornaram-se relações essenciais) e a sua estrutura (o conteúdo real desses objetos ou as relações dentro das relações)”, analisando segundo a autora, as múltiplas determinações dessas atividades.

A explicação da estrutura das atividades da cultura corporal só é possível mediante uma análise que permita reconstituir a gênese dessas atividades. Ao mesmo tempo, a reconstituição da gênese das atividades da cultura corporal só é possível quando conhecemos a sua estrutura. Desse modo, a análise histórica parece nos colocar diante de um impasse: para conhecermos a estrutura das atividades da cultura corporal (os conteúdos dessas relações), precisamos conhecer, de algum modo, a sua gênese (o processo de desenvolvimento dessas relações que permitiram sua constituição como relações essenciais). Ao mesmo tempo, para conhecer a sua gênese, precisamos conhecer a sua estrutura, já que é ela quem nos diz o que se desenvolve no fenômeno que estamos estudando. (NASCIMENTO, 2014, p. 5)

Adiante, Nascimento (2014) faz uma síntese sobre as relações essenciais, que emanam como reconstituições que superam as particularidades de cada uma das atividades da Cultura Corporal. Em outras palavras, o controle da ação corporal do outro, o domínio da própria ação corporal e a criação de uma imagem artística são relações essenciais e gerais presentes, de modo mais ou menos predominante, a depender das particularidades das diferentes atividades da Cultura Corporal, como o Jogo, a Dança, a Luta, a Ginástica, entre outros.

A obra de Nascimento (2014), é um marco para o desenvolvimento teórico-metodológico do conceito de Cultura Corporal, alicerçado em um sólido arcabouço pautado na psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica, abordagem crítico-superadora e no marxismo. A tese, apresenta uma densa incorporação dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, contendo avanços no que diz respeito as categorias próprias da Educação Física à luz desta teoria pedagógica, como a Cultura Corporal e a Ação Corporal.

Taffarel (2016), é um artigo denominado como “*Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia de Ensino Crítico-Superadora da Educação Física: nexos e determinações*”. Partindo do debate sobre atividade, em Leontiev (2004) e trabalho em Marx (2012; 2013), Taffarel (2016), apresenta fundamentos para tecer “nexos e determinações” sobre a Educação Física e a educação escolar.

Para a autora, o pensamento teórico-científico é o objeto da educação escolar, portanto vértice do currículo, do qual a Educação Física é componente. Desse modo, a escola tem por

papel a transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, de forma sistematizada. Todavia, embasada em Vigotski (1997;1996; 2001), como bem ressalta Taffarel (2016, p. 17) “não são quaisquer modelos pedagógicos que se colocam efetivamente a serviço do desenvolvimento do comportamento complexo culturalmente formado”, pois para a complexificação psíquica do sujeito, é necessário um ensino que exige essa elaboração de nova ordem.

A autora, aponta uma unidade entre abordagem crítico-superadora e pedagogia histórico-crítica, a respeito da compreensão de clássico e nos lembra sobre a distribuição “dos conhecimentos clássicos – dos conteúdos escolares – em ciclos de aprendizagem”. Taffarel (2016), ressalta como os conceitos iniciados em 1992, foram desenvolvidos e aprofundados à luz da teoria pedagógica.

Nessa guisa, o artigo retoma categorias como psiquismo, conceitos científicos, signos, corporalidade, trabalho, atividade, método de ensino, clássicos/universais, funções psicológicas superiores, omnilateralidade e projeto histórico, para defender o ensino da Cultura Corporal na escola. A autora, evidencia que os conteúdos da Educação Física se constituem como uma particularidade determinante na formação omnilateral e na superação da sociedade de classes.

Taffarel (2016, p.20), ainda aponta que “os fundamentos do marxismo [...] os preceitos veiculados pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica se aliam a Metodologia do Ensino Crítico-Superadora” para sustentar uma prática pedagógica em favor da classe trabalhadora no Brasil.

Conforme supradito, Taffarel (2016), traz em seu texto diversas categorias importantes para o tema Educação Física e pedagogia histórico-crítica, apesar de não se aprofundar no debate, devido ao próprio formato reduzido de um artigo. Porém, nesse texto, vemos que as aproximações com os clássicos dos fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos contribuíram qualitativamente com suas aproximações e sínteses com a Educação Física.

Lavoura (2013), é uma tese intitulada como “*Cultura corporal e tempo livre em áreas de reforma agrária: notas acerca da educação escolar e da emancipação humana*”. O objetivo central de Lavoura (2013, p.7), foi compreender os “conteúdos e os fundamentos da cultura corporal no âmbito do lazer, seus nexos, relações e contradições com o trabalho e a educação, suas possibilidades formativas e perspectivas emancipatórias [...] em áreas de reforma agrária”. Entendendo que, os conhecimentos da:

cultura corporal no âmbito do lazer os quais são determinados em última instância pelo modo de produção da vida no campo, bem como, na defesa da mediação da escola e do trabalho escolar na apropriação de um conjunto de conhecimentos acerca da cultura corporal os quais perspectivem com a emancipação humana enquanto

fundamentais para a vivência do tempo livre para além da lógica do capital.” (LAVOURA, 2013, p.7)

Lavoura (2013), anuncia que o trabalho educativo no interior do MST deve estar pautado na pedagogia histórico-crítica como a forma mais adequada de possibilitar a socialização plena do conjunto de conhecimentos da humanidade, dos quais a Cultura Corporal faz parte. Produzindo ainda “em cada indivíduo singular de modo que estes possam usufruir do conjunto de produções materiais e imateriais produzido coletivamente pelos homens, sobretudo no tempo livre e de lazer” (LAVOURA, 2013, p.7). Para nós, estes propósitos aparecem como articulações importantes entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica na obra.

Nota-se, que o autor realiza suas análises a partir dos clássicos do marxismo, da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, mas também se embasando em intérpretes contemporâneos no debate. Por se tratar de uma tese, robusta e densa, podemos dar ênfase no Capítulo 3, que apresenta uma relação mais direta com o tema deste estudo. Lavoura (2013, p. 197), destina esta parte da tese, para “investigar os fundamentos pedagógicos da cultura corporal na educação escolar e seus nexos constitutivos com o trabalho e o tempo livre em áreas de reforma agrária” concomitantemente “ao problema do conhecimento, dos conteúdos escolares e de sua transmissão/apropriação”.

De acordo com o autor, munido dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, a educação escolar deve engendrar carecimentos superiores nos sujeitos, que são despertados para uma formação humana em suas máximas possibilidades, subsumindo as necessidades da vida cotidiana, às necessidades de um nível superior. Por isso, é necessária a transmissão-assimilação dos conteúdos socialmente produzidos, dos quais a cultura corporal também faz parte, promovendo necessidades de ordem mais elaborada, no que diz respeito a este acervo de manifestações.

Desse modo, segundo Lavoura (2013, p.292), há de se “possibilitar, em cada aluno singular, o domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos, ainda nos estreitos limites da sociedade capitalista”. Esta, é uma grande contribuição do autor no debate entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica, que no sentido particular de seu recorte, ainda contribui para o usufruto emancipatório do tempo livre nos assentamentos do MST.

Em Lavoura (2013), compreendemos que o domínio dos fundamentos marxistas e da pedagogia histórico-crítica possibilitou uma articulação sólida com a Educação Física, a partir

de seu objetivo central: investigar “avanços, limites, possibilidades formativas superadoras e perspectivas emancipatórias da cultura corporal no âmbito do lazer em áreas de reforma agrária” (LAVOURA, 2013, p.292). Desta tese, identificamos diversas mediações entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica, das quais emanaram prioritariamente, pelos fundamentos filosóficos e pedagógicos, em coerência e unidade com os fundamentos psicológicos e da própria Educação Física.

Viotto Filho (2009), é um artigo intitulado como “*Teoria histórico-cultural e suas implicações na atuação do professor de educação física escolar*”. O objetivo central, de Viotto Filho (2009, p. 687), é “discutir a relação entre a teoria histórico-cultural e a educação física escolar” a partir das “principais categorias teórico-metodológicas” e compreender como o professor é um “sujeito imprescindível no processo de transformação qualitativa dos seres humanos na escola”.

Como primeira mediação dessa relação, Viotto Filho (2009), enfatiza a atividade, como determinante substancial da cultura e da natureza humana, nas palavras do autor “é a atividade que cria o próprio ser humano, o qual, em decorrência do trabalho (vital), supera a mera adaptação à natureza e a modifica para satisfazer às suas necessidades.” (VIOTTO FILHO, 2009, p. 688). O artigo, possui profundidade no debate teórico acerca da psicologia histórico-cultural, sobretudo nas aproximações com Leontiev e Vigotski.

Na discussão dialética entre educação e formação humana, Viotto Filho (2009), nos apresenta uma síntese interessante, a partir da noção análoga de trabalho e atividade.

Leontiev (1978a) afirma que é no decorrer da realização das atividades que os homens, suas aptidões, seus conhecimentos e o seu saber fazer cristalizam-se nos produtos do seu trabalho (materiais, intelectuais, ideais) e que, por essa razão, toda a construção ou aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho, pode considerar-se como marcando um novo grau no desenvolvimento histórico das capacidades humanas. O homem, ao apropriar-se das riquezas do mundo a partir do trabalho e das diversas formas de atividade socialmente produzidas, desenvolverá faculdades especificamente humanas, tornar-se-á humanizado e tais características, eminentemente humanas, estarão encarnadas no mundo de objetos materiais e simbólicos produzidos pela cultura os quais, necessariamente devem ser apropriados pelos seres humanos na consolidação do processo de tornar-se ser humano humanizado. (VIOTTO FILHO, 2009, p. 689)

Neste artigo, vemos a defesa de que o processo de transmissão-assimilação, deve estar ancorado no entendimento de zona de desenvolvimento iminente. Para Viotto Filho (2009, p. 692), esta categoria “É a aprendizagem por transmissão social que possibilita ao homem avançar no desenvolvimento de suas potencialidades” pois, tudo o que um sujeito faz hoje, com auxílio e orientação de outro, poderá fazê-lo amanhã de forma independente, assim, nas relações

interpessoais o sujeito se desenvolve por nexos intrapessoais, convertendo os objetos culturais em órgãos de sua individualidade.

Compreendemos que neste artigo, o papel do professor de Educação Física à luz da psicologia histórico-cultural, é a transmissão das linguagens (signos socialmente produzidos) presentes na cultura corporal⁴², a fins de garantir sucessivas internalizações dos alunos e por conseguinte, saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico, que acarretarão novas e mais qualificadas atividades.

Julgamos que o grande salto, presente no texto de Viotto Filho (2009, p. 694), é a defesa da teoria da atividade de Leontiev e da “atividade prática consciente, configurada como motricidade e reconhecida como faculdade superior humana porque consciente, planejada e teleológica, é estreitamente relacionada aos conteúdos da cultura corporal” imprescindíveis para o desenvolvimento humano. O autor, apresenta importantes mediações entre a formação humana e a educação escolar, entre a Educação Física e a o ensino sistematizado, entre o desenvolvimento do psiquismo e os conceitos científicos. Viotto Filho (2009), desenvolve as relações com o tema deste estudo, prioritariamente, pelos fundamentos psicológicos, apresentando possíveis articulações com os demais fundamentos.

Silva, Duckur e Silva (2008), é um artigo com o título “*A construção de um currículo e um programa no ensino fundamental: contribuições da pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e o ensino da cultura corporal*”. Esta é uma produção que apresenta uma síntese do esforço dos professores de Educação Física, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG), para desenvolver uma proposta curricular para o ensino fundamental.

A proposta curricular que é objeto do artigo está pautada nos pressupostos e princípios da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003), da psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 2004; 1998; DUARTE, 2001) e da Abordagem Crítico-Superadora (SOARES *et al.*, 1992; DUCKUR, 2004; ESCOBAR, 1995). Esse processo (que iniciou no ano de 2007), se constituiu como resultado parcial do projeto de pesquisa intitulado “Educação Física Escolar: organização do trabalho pedagógico, estruturação e dinâmica curricular”, que se encontrava em desenvolvimento no interior do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Inclusão Escolar (NUPEFI/CEPAE/UFG).

⁴² “[...]a linguagem da cultura corporal concretizada pelos processos da motricidade humana, torna-se instrumento fundamental a ser apropriado e vivenciado pelos estudantes na conquista de um desenvolvimento multilateral de suas capacidades” (VIOTTO FILHO, 2009, p. 694).

Silva, Duckur e Silva (2008), iniciam o artigo, elucidando sobre o esforço empenhado na elaboração de uma proposta curricular pautada nas referidas teorias. Na sequência, apresentam o lócus de desenvolvimento da proposta, o CEPAE-UFG, assim como a disciplina Educação Física, caracterizada pelos autores como uma das subáreas que compõe a organização pedagógica da escola.

É interessante destacar que além dos materiais, estrutura e carga horária qualificada, o campo da Educação Física “é reconhecido pela comunidade escolar como uma disciplina curricular importante, que contribui para a formação integral do aluno” (SILVA, DUCKUR E SILVA, 2008, p.42). Esses elementos não são os determinantes de um trabalho pedagógico transformador, mas são grandes aliados para o desenvolvimento de um trabalho educativo sistematizado, intencional e rico de mediações.

A questão do planejamento coletivo, entre os professores do departamento, que atuam em diferentes níveis, também nos chama a atenção, pois este aspecto metodológico aparece de forma coerente com o método, que preconiza a continuidade nos diferentes ciclos. Ademais, os esforços foram encabeçados por todos os docentes da subárea, em 2007 e 2008, que se reuniam coletivamente com intuito de discutir sobre a elaboração e o desenvolvimento do planejamento das aulas (SILVA, DUCKUR E SILVA, 2008).

No início do tópico sobre fundamentos, os autores anunciam 5 princípios que tem norteado o trabalho da Educação Física no CEPAE:

- 1) a importância da Educação Física, enquanto, uma disciplina curricular, que contribui para a formação integral do aluno, em uma perspectiva, crítica, emancipatória e autônoma; 2) o fato da Educação Física do CEPAE/UFG, ter como objeto central de estudo a cultura corporal[...]; 3) a coerência do planejamento da Subárea Educação Física com o Projeto Político Pedagógico [...]; 4) a compreensão do desenvolvimento humano como processo (fundamentados nas contribuições da psicologia histórico-cultural e nos ciclos de desenvolvimento do coletivo de autores); e 5) o conhecimento, enquanto, elemento que permite compreender e transformar a vida (fundamentados na pedagogia histórico-crítica e/ou pedagogias progressistas, que possibilitam a compreensão das contradições presentes nas relações entre Educação e Sociedade). (SILVA, DUCKUR E SILVA, 2008, p. 43 e 44)

Os autores, apresentam uma apropriação dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural e do marxismo, apontando o papel da educação escolar, o papel do professor e as contribuições do conhecimento sistematizado para a formação humana. Ademais, é válido ressaltar que estes não perdem de vista a concepção de emancipação humana, pela transformação da sociedade, em um projeto histórico comunista.

Apesar de se apropriarem de Gasparin (2011), vemos que os autores não o utilizam como aporte principal, pelo contrário, avançam nas questões acerca do trato com o

conhecimento na pedagogia histórico-crítica, sobre a aprendizagem em uma profunda leitura da escola de Vigotski, e sobre a luta de classes e o movimento dialético em Marx. Comprendemos que este artigo traz contribuições importantes para se pensar a Educação Física na escola, à luz da pedagogia histórico-crítica.

Estas 9 produções, representam as principais referências no debate acerca da Educação Física e pedagogia histórico-crítica no Brasil, entre 1996 e 2019. A partir das análises destes trabalhos, apresentaremos nos capítulos adiante, uma síntese de como a Educação Física vem incorporando os fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NAS APROPRIAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA: FORMAÇÃO HUMANA, LUTA DE CLASSES E EMANCIPAÇÃO

Os fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica sustentam a concepção de ser humano, sociedade e educação desta teoria pedagógica, portanto são inalienáveis dos processos pedagógicos. Em Saviani (2011a), compreendemos que tratar da natureza da educação é compreender a natureza do próprio homem, em um movimento dialético e histórico onde são produzidas as relações sociais concretas.

Esse processo de formação humana é compreendido pela pedagogia histórico-crítica à luz do marxismo, que sustenta seu arcabouço teórico. Por isso, podemos dizer que tratar dos fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica é compreender suas bases marxistas, que constituem sua concepção de educação.

Neste capítulo, apresentaremos como as seguintes categorias se fazem presentes nas 9 obras analisadas⁴³, como fundamentos filosóficos: I) *Trabalho e Formação Humana*; II) *Gênero Humano e Trabalho Educativo*; III) *Alienação e luta de classes*; IV) *Emancipação e Liberdade*. Como exposição de nosso objeto, apresentaremos os seguintes elementos: 1) Uma síntese, acerca do movimento dialético entre Trabalho e Formação Humana, Trabalho Educativo, Gênero Humano, Alienação, Emancipação e Liberdade à luz dos clássicos do marxismo; 2) Quadro 8, contendo o nome e a identificação dos autores que abordam cada fundamento; 3) Um mapeamento, de cada um dos fundamentos nas obras dos autores identificando as páginas e quantidade de aparições da categoria; 4) Uma síntese, de como os fundamentos aparecem nas obras de referência. É importante reiterar que os fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos são indissociáveis e a escolha desta ordem de capítulos é meramente didática para nossa exposição.

⁴³ Reiteramos que uma das 9 obras, apresenta peculiaridades. O livro de Reis *et al.*, (2013a), é uma coletânea composta por diferentes autores e textos, por isso, no desenvolvimento deste capítulo citaremos os respectivos autores inseridos neste livro e suas devidas apropriações sobre os fundamentos filosóficos. Adiantamos que nesta obra, identificamos apropriações dos fundamentos filosóficos nos capítulos I (MARTINS, A. 2013), II (REIS *et al.*,2013c), III (RODRIGUES *et al.*,2013), IV (SOUZA *et al.*, 2013), V (REIS *et al.*,2013b), VI (REIS *et al.*,2013e), VII (PINA *et al.*,2013) e VII (REIS *et al.*,2013f).

2.1 NOTAS ACERCA DOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Conforme pode ser visto na apresentação deste capítulo, os fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica apareceram nas apropriações da Educação Física (em suas 9 obras de referência), com ênfase nas mediações entre formação humana, alienação e luta de classes, na busca pela emancipação humana. Compreendemos que os fundamentos identificados neste estudo constituem uma rica totalidade para se pensar a formação humana à luz dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, e é preciso entender o movimento entre suas categorias. Por isso, adiante tecemos algumas considerações sobre as categorias captadas por este estudo a partir dos clássicos do marxismo e pedagogia histórico-crítica, evidenciando o movimento dialético entre a universalidade da formação humana, as contradições da particularidade da alienação na sociedade capitalista e a busca pela emancipação humana, em um constante vir-a-ser.

2.1.1 Formação Humana: O trabalho como atividade vital e a educação em geral

Mas ele desconhecia esse fato extraordinário: Que o operário faz a coisa e a coisa faz o operário. De forma que, certo dia à mesa, ao cortar o pão o operário foi tomado de uma súbita emoção. Ao constatar assombrado que tudo naquela mesa - Garrafa, prato, facção - era ele quem os fazia, ele, um humilde operário, um operário em construção. (MORAES, 2003, p.52)

O ser social institui um novo momento na história, onde o ser humano é fruto da própria produção humana, em outras palavras, de acordo com Marx e Engels (2012), o ser consciente pela atividade criadora transforma o mundo e se transforma, sendo o ser humano criador da própria humanidade. No processo de produção e reprodução de sua vida, o ser humano estabelece uma espécie de metabolismo com a natureza, onde transforma a natureza circundante de modo a satisfazer suas necessidades, ao mesmo tempo, em que ele próprio é natureza.

Segundo Marx (2010), a natureza proporciona o local e o campo de atuação transformadora do ser humano, pela atividade universal que é o trabalho. Em outras palavras, a natureza é o corpo inorgânico do ser humano, que é orgânico por natureza, isso constitui uma unidade indissociável onde o ser humano se apropria cada vez mais da natureza e faz dela uma extensão de seu corpo.

Marx (2010), explicita que as necessidades humanas não são satisfeitas imediatamente por aquilo que é dado pela natureza, por isso o ser humano pela transformação intencional do mundo busca criar os meios para satisfação de suas necessidades. Nesse processo de trabalho, a natureza é transformada pelo ser humano, que a converte em produções, criações, objetivações humanas. Assim, na busca pela satisfação de suas necessidades, o ser humano transforma a natureza e se transforma dialeticamente, produzindo novas necessidades, cada vez mais elaboradas.

O ser humano ao criar coisas com valor de uso diverso, pelo trabalho, converte a natureza circundante em uma natureza cada vez mais humana, isso possibilita o desenvolvimento da própria comunidade que se humaniza, concomitantemente, ao desenvolvimento genérico humano. Este processo do trabalho como pressuposto ontológico, tem a potencialidade de desenvolver os seres humanos à patamares cada vez mais elevados. A formação do pensamento teórico dos homens, por exemplo, é fruto de relações concretas do ser social, sendo desenvolvido socialmente em funções psíquicas tipicamente humanas, que se complexificaram ao longo da história.

A consciência é condição para o processo do trabalho, ao mesmo tempo que, essa capacidade superior humana é constituída pela relação dos seres humanos com o mundo exterior sensível. O processo dialético entre trabalho e formação humana, possibilita que a consciência dos homens forme contínuas e sucessivas imagens subjetivas da realidade objetiva, possibilitando o desenvolvimento das capacidades de compreender e agir no mundo humano (LEONTIEV, 1978).

Em Leontiev (1978), percebemos que a práxis presente no trabalho, constitui uma unidade de capacidades psicofísicas dos indivíduos. Podemos dizer, que ao mesmo tempo que, o ser humano compreende os segredos da natureza e domina possibilidades de sua transformação, enquanto uma prévia ideação, ele também aprende formas e possibilidades de dominar e utilizar o seu corpo na atividade transformadora, sendo que ambas as capacidades são apreendidas por processos educativos.

a invenção do arco e da flecha, graças aos quais os animais caçados vem a ser um alimento regular e a caça uma das ocupações normais e costumeiras. O arco, a corda e a seta já constituíam um instrumento bastante complexo, cuja invenção pressupõe larga experiência acumulada [inclusive no domínio das condutas corporais] e faculdades mentais desenvolvidas, bem como o conhecimento simultâneo de diversas outras invenções [...] O arco e a flecha foram, para a época selvagem, o que a espada de ferro foi para a barbárie e a arma de fogo para a civilização: a arma decisiva. (ENGELS, 2012, p.39)

No desenvolvimento do metabolismo homem e natureza, as atividades e a forma de domínio das ações corporais⁴⁴, são complexificadas e sistematizadas, produzindo assim manifestações culturais específicas (inclusive a Cultura Corporal). A execução e contenção intencional de movimentos, as capacidades humanas superiores, os sentidos tipicamente humanos foram constituídos em um processo ontológico do ser social. Em outras palavras, as produções do ser humano, deu origem ao próprio ser humano.

De modo geral, a natureza humana, assim como os sentidos humanos, são desenvolvidos pela relação dialética entre homem e natureza, sendo o trabalho o princípio de produção da humanidade, que possibilita o desenvolvimento das condutas culturais humanas à níveis superiores, como órgãos de sua individualidade. Desse modo, as capacidades humanas, podem ser desenvolvidas pela apropriação da produção humana acumulada, que potencialmente possibilita que as atividades dos homens e mulheres se desenvolvam à níveis cada vez mais livres e elaborados.

O processo de transformação da natureza e do próprio ser humano, produziu ao longo da história um acúmulo de produções culturais que constituem o gênero humano. O gênero humano, aqui deve ser entendido como o conjunto de objetivações humanas, de forma que o ser social transfere seu trabalho para seu produto, seja material ou não material. Segundo Marx (2010), o gênero humano é trabalho objetivado em produções de natureza diversa, ao mesmo tempo, que as produções são objetos trabalhados por seres humanos em condições diversas.

Para Marx (2010), a atividade do ser humano de transformar o mundo exterior é concebida como trabalho vivo, ativo, enquanto ação humana no ato de produção. Mas o objeto de seu trabalho vivo – também é trabalho coagulado – é fruto de exteriorizações, objetivações da consciência, portanto, a coisa sob a qual o ser humano trabalha é constituída também, por atividade humana cristalizada, que foi incorporada no objeto como trabalho morto⁴⁵, no decorrer da história. Portanto, as produções materiais e não materiais, possuem trabalho cristalizado, constituindo o acervo de objetivações humanas, denominado de gênero humano.

As objetivações humanas fundamentais, acumuladas ao longo da história são transmitidas entre as gerações, em um processo de produção e reprodução da vida. A apropriação do legado cultural da humanidade ocorre pelos processos educativos, no interior

⁴⁴ Ações Corporais para Nascimento (2014)

⁴⁵ O produto do trabalho leva em si o trabalho do ser humano que o criou. Em outras palavras, em toda criação material e não material está presente o trabalho humano, mesmo que seja um trabalho que já aconteceu e agora está cristalizado como trabalho morto.

da prática social, onde se estabelecem as condições para que os indivíduos se formem humanamente. Saviani (2011a), nos mostra que o ato de produzir a humanidade em cada indivíduo singular é um processo que acompanha a constituição ontológica do ser social, pois ao falarmos de educação, estamos tratando sobre a própria formação humana. A constituição do ser social pela apropriação da riqueza humano-genérica é um processo humanamente mediado, seja por outros seres humanos, ou seja, pelas objetivações cristalizadas no mundo humano.

A educação e trabalho, são uma unidade na constituição do ser social, pois a educação é resultado e necessidade para o trabalho e, ao mesmo tempo, ela própria é trabalho, trabalho educativo. Este é um aspecto essencial da natureza e especificidade da educação na pedagogia histórico-crítica, pois as objetivações culturais da humanidade, são transmitidas intencionalmente, para promover uma formação humana em suas máximas possibilidades.

O caráter de transformação intencional do trabalho, pode ser explicado pela categoria teleologia, que expressa a capacidade do ser humano de antecipar mentalmente as finalidades de seu trabalho e agir para determinados fins de transformação e produção. O trabalho possui sempre uma dimensão teleológica, pois antes mesmo de ser materializado, já existia na consciência do trabalhador.

A produção da natureza humana pelo trabalho, exigiu níveis cada vez mais complexos de elaboração teórica e processos educativos para humanização das novas gerações. Esta complexificação através dos tempos exigiu da humanidade a criação de formas e instâncias cada vez mais adequadas para a humanização, concepção esta que alicerça a categoria trabalho educativo.

O trabalho educativo, para a pedagogia histórico-crítica, exige a identificação dos elementos culturais, que necessitem ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana, para que eles se tornem humanos, dialeticamente com a “descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2011, p.15). Compreendemos o trabalho educativo, como uma coisa de muitas propriedades, pois a produção da humanidade nos indivíduos singulares ocorre sempre em múltiplas condições particulares. Na modernidade, a educação escolar aparece como a forma dominante de educação, expressando como natureza a formação humana e especificidade a socialização do conhecimento.

Se o trabalho educativo é uma coisa de muitas propriedades, a relação entre indivíduo e realidade concreta, certamente é uma delas, pois o ser humano não nasce sabendo produzir-se como ser humano, é necessário que ele se enriqueça da cultura acumulada para que se

humanize, dentro de condições históricas e particulares. O homem aprende a ser homem, nas relações com a produção genérica da humanidade, ao mesmo tempo precisa aprender a produzir sua própria existência, mas isso não ocorre da forma como os indivíduos querem, ocorre dentro das possibilidades objetivas, que se deparam em sua relação com o mundo.

Nos escritos de Marx (1991), compreendemos que o processo de trabalho em comunidades anteriores ao sistema capitalista, se confundia com o processo de educação (fato este que é bem distinto na contemporaneidade, onde a educação se dá principalmente na escola). Em outras palavras, os seres humanos nas organizações pré-capitalistas aprendiam a produzir e reproduzir sua existência no próprio ato de produção, que se dava no seio de sua comunidade. Marx (1991, p.67), ainda complementa que “A terra é o grande laboratório, o arsenal que proporciona tanto os meios e objetos do trabalho como a localização, a base da comunidade”, assim o trabalho e aprender sobre o trabalho constituía a individualidade de seus proprietários comunais, ou sejam membros de uma comunidade que se produz e reproduz pelo trabalho (educativo).

Assim, tanto nas comunidades anteriores, quanto na sociedade capitalista, a transmissão dos conhecimentos entre as gerações é condição para a humanização e produção da vida pelo trabalho. Saviani (2011a), seguindo a tradição marxista, parte da materialidade histórica para compreender o trabalho educativo na sociedade capitalista, que diferente das formações comunais anteriores, toma a propriedade privada como primazia, e conseqüentemente a divisão do trabalho como lógica interna, que impacta, por sua vez, o próprio trabalho educativo.

Em Marx (2013), vemos que a sociedade capitalista aparece como uma enorme coleção de mercadorias, pois a propriedade privada expressa a forma com que uma classe se apropria da *terra*, e utiliza essa apropriação para garantir a dominação sobre outra classe. Vemos em Marx (2010), que nesse processo o trabalhador é alienado de seu *trabalho*, dos *produtos* de seu trabalho, do *gênero humano*, dos demais *seres humanos* e da *natureza*. Portanto, a formação humana em suas máximas possibilidades é obstaculizada no capitalismo, onde o trabalho que é atividade vital, aparece de modo estranho ao ser humano.

Outra obstaculização, no processo de formação humana, diz respeito, ao fato, de que o conhecimento e a educação assumem a forma de mercadoria nessa sociedade. Segundo Marx (2010) a mercadoria enquanto produção humana, possui ao mesmo tempo seu valor de uso, como qualidade para satisfação de necessidades, e seu valor de troca, qualidade a ser vendida/trocada pelo equivalente universal. Todavia, a mercadoria ao ser produzida já engendra o valor de troca, de uma forma a ocultar seu real valor de uso.

O que acontece nos processos educativos, no modo de produção capitalista, é que o conhecimento das relações sociais, por vezes, aparece de forma fetichizada como se as coisas produzidas pelos homens tivessem vida própria, passando a dominar os próprios homens. Marx (2013), em crítica ao fetichismo, evidencia que *o mercado é o lugar aonde as mercadorias vão para serem trocadas*, em alusão a vida própria que as coisas parecem assumir nessa particularidade histórica, escondendo aquilo que realmente as determinam de fato, que são produtos do trabalho humano. Nesse processo de fetichismo a relação de trabalho se inverte, sendo que ao invés do ser humano produzir coisas para satisfazer suas necessidades, são as coisas que se apresentam no mercado como produtoras de necessidades humanas.

Em outras palavras, a mercadoria ao ser produzida, já contém uma intencionalidade de ser trocada, ao invés de possuir um valor para satisfazer necessidades de natureza diversa⁴⁶, ela é criada para prometer uma satisfação (valor de uso), que não será capaz de cumprir. Nos processos educativos, presentes nas relações sociais alienadas, ocorre um movimento similar, onde as relações sociais entre os seres humanos são apresentados como relações entre as coisas, de modo a exaltar o que está na *moda ou adequado ao mercado*, em detrimento do *conhecimento sistematizado*, adequado a uma formação humana plena de sentidos. Sem o conhecimento sistematizado, a compreensão da realidade de forma mais fidedigna, é obstaculizada, intensificando assim, a alienação.

Assim, apesar do acervo de formas e manifestações humano-genéricas existentes, o ser humano na particularidade histórica do capitalismo “se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza o produz”, pois com a “valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens” (MARX, 2010, p.80). O ser humano no capitalismo, é impedido de se desenvolver em suas máximas capacidades, se tornando cada vez mais desumanizado, como engrenagem na reprodução do capital.

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p.155).

⁴⁶ Ver capítulo I e II d’O Capital, principalmente o debate sobre valor de uso e valor de troca (MARX, 2013).

Nessa altura, ao tratar da ascensão da burguesia como classe dominante, podemos destacar outra propriedade do trabalho educativo, a origem da escola enquanto instância mais perspicua de educação, tendo surgimento na educação de “homens livres”. O termo perspicuo, aqui empregado, tem sentido de nitidez, pois a escola é o espaço criado especificamente para a socialização do conhecimento, que outrora se dava ocasionalmente nas relações de trabalho entre homem (comunidade) e natureza. Para Saviani (2011a), a escola e o trabalho educativo, possuem uma especificidade, elementar no desenvolvimento cultural, que por consequência concorre ao desenvolvimento humano geral.

A especificidade do trabalho educativo, na educação escolar, é a transmissão dos conhecimentos sistematizados, e o que se busca na pedagogia histórico-crítica é a socialização da produção científica, artística e filosófica mais desenvolvida, aos filhos da classe trabalhadora, em coerência com a natureza humanizadora da educação, supracitada em Marx (2010). A natureza da educação, é um processo de trabalho, onde na escola se dá na produção de uma categoria muito singular, o não material, que para Saviani (2011, p.12) diz respeito às “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades [...] trata-se da produção do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana”.

Outra propriedade do trabalho educativo, é a produção de valor (qualidade de satisfação de necessidades). Para Marx (2010), o trabalho é movido por necessidades, convertendo intencionalmente a natureza (circundante ou humana) para satisfazer tais aspirações, ou seja, produz bens para sua satisfação. O trabalho educativo, se situa como trabalho não material, sendo que sua produção coincide com a produção do saber, diferentemente de um engenheiro eletrônico, que cristaliza seu trabalho na produção de um computador, o professor no trabalho educativo “não pode separar-se do ato e produzir” (MARX *apud* DUARTE *et al*, 2011 p. 43).

O trabalho educativo, na educação escolar, produz o saber sistematizado, o saber objetivo que compõe o acervo cultural da humanidade, onde no ato de sua produção também se dá seu consumo, daí a relação indissociável entre professor e aluno. O professor, parte do que há de mais desenvolvido para o processo de ensino, enquanto o aluno como sujeito essencial do processo, apresenta as possibilidades nas relações de aprendizagem, compondo uma unidade entre ensino-aprendizagem.

Na pedagogia histórico-crítica, compreendemos que a produção da humanidade, no contexto escolar, se dá pela transmissão-assimilação dos conhecimentos mais desenvolvidos, incidindo na elevação dos filhos da classe trabalhadora a outros patamares de desenvolvimento.

Portanto, reiteramos que existe um movimento dialético entre educação e trabalho, essencial para compreender a categoria trabalho educativo.

2.1.2 Luta de classes e emancipação humana: a busca pelo reino da liberdade

Acaso en esta primavera no florezcan los rosales, pero florecerán en la otra primavera. Acaso en la otra primavera todavía no florezcan los rosales... Pero florecerán en la otra primavera. (LOYNAZ, 2002, p.104)

Diante da intensa luta de classes no interior da escola, o projeto histórico da pedagogia histórico-crítica, assume como objetivo, garantir uma formação para além da unilateralidade capitalista, em busca da real emancipação humana. Para Saviani (2012b, p.80), esta teoria pedagógica se coloca além das existentes, “habilitando-se a enfrentar os desafios postos à educação pela sociedade atual, para além do horizonte do capitalismo e da sua forma social correspondente, a sociedade burguesa”. Por isso, para um projeto histórico de emancipação humana, é preciso produzir condições para a construção de uma sociedade que estejam superadas as relações de dominação entre os homens.

A pedagogia histórico-crítica, busca a formação plena de todos os sentidos humanos, pelo trabalho educativo, mesmo nas estreitas possibilidades do capitalismo. A formulação marxiana sobre educação omnilateral, compreende três dimensões - Educação intelectual, Educação corporal e Educação tecnológica - e deve corresponder a um processo graduado e progressivo para sua educação formal. Segundo suas formulações, o “trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima das classes burguesa e aristocrática”. (MARX; ENGELS, 1983, p.60).

Temos clareza de que nessa particularidade histórica não é possível o desenvolvimento pleno das capacidades humanas (omnilateralidade), mas apesar dos obstáculos da sociedade capitalista, é preciso promover condições emancipatórias para sua superação.

A supressão da propriedade privada constitui, desse modo, a emancipação total de todos os sentidos e qualidades humanas. Mas só é esta emancipação porque os referidos sentidos e propriedades se tornaram humanos, tanto do ponto de vista subjetivo como objetivo. (...) A mais bela música nada significa para o ouvido completamente não musical. (MARX. 2010, p.142)

A supressão da propriedade privada, é uma necessidade e condição para a emancipação total dos sentidos e qualidades humanas, na construção de uma outra sociedade. Mas só é possível esta emancipação, porque os referidos sentidos e propriedades se tornaram humanos,

tanto do ponto de vista subjetivo, como objetivo. Assim como Marx (2009;2010), defendemos que a mais bela música, nada significa para o ouvido completamente não musical, assim como uma sociabilidade pautada no coletivo, não faz sentido para seres humanos não coletivos. A produção de uma outra formação humana, exige o desenvolvimento de uma outra sociabilidade, ao mesmo tempo, que outra sociabilidade só será possível pela formação de indivíduos com sentidos cada vez mais desenvolvidos, livres e que atuem com este propósito.

Por isso, a prática educativa deve ter competência política e compromisso técnico (SAVIANI, 2011a, p.46), pois “não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso”. Em outras palavras, é preciso manter as vistas na luta pela superação do capitalismo e, concomitantemente, contribuir para a instrumentalização da classe trabalhadora, dando condições para agirem neste processo. Nas palavras de Duarte (2012), a revolução possui um caminho coletivo, que requer a busca de compreensão das mediações entre presente e o futuro a longo prazo, onde a emancipação humana poderá ser plena.

Segundo Marx e Engels (2012), com a superação do capitalismo, o homem supera o reino das necessidades, caminhando em direção ao reino da liberdade. No entanto, mesmo antes da revolução, seu trabalho ainda no reino do capital é potencialmente livre, em uma constante busca pela satisfação das necessidades. Furtado (2012, p.69), evidencia este duplo caráter da liberdade, pois a liberdade não é oposta à necessidade do trabalho ainda que nos limites do capitalismo, pois a liberdade deve ser considerada, simultaneamente, como possibilidade de escolha do sujeito empírico e como constituição do sujeito histórico, como ser social.

O ser social é potencialmente livre, pois diante das necessidades apresentadas pelo mundo objetivo pode compreendê-las e fazer escolhas para melhor satisfazê-las no seu processo de constituição. A esse respeito, do trabalho como liberdade, em uma crítica à compreensão de Adam Smith de um caráter apenas negativo do trabalho, como uma espécie de “maldição” e, ao contrário, um caráter de liberdade atribuído ao “repouso”, Marx (2011c, p. 509) afirma que “a própria medida do trabalho aparece dada externamente pelo objetivo a ser atingido e pelos obstáculos a serem superados para sua consecução. A. Smith sequer suspeita, porém, que essa superação de obstáculos é em si uma atividade da liberdade”. (FURTADO, 2012, p.69)

Duarte (2016), nesta mesma compreensão dialética de liberdade, reitera que a efetivação da liberdade humana só será alcançada na superação do capitalismo, mas a *superação do capitalismo só pode ser alcançada, por condições materiais e práticas de liberdade da classe trabalhadora*. Segundo Marx (2010), a emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos, só será possível pela própria produção desses sentidos e propriedades humanas.

Gramsci (2011; 2008), nos mostra que o trabalhador precisa se apropriar do existente para ter condições de buscar a emancipação, dominando mecanismos essenciais para sua conduta. Nessa mesma compreensão gramsciana, Saviani (2011^a; 2012), destaca uma dimensão dialética da categoria liberdade como elemento importante para a educação escolar e para a formação dos indivíduos. Não é possível criar e transformar, sem dominar certos processos que são pressupostos para essa ação, a escola pode contribuir para um movimento de incorporação dos instrumentos necessários, para que a classe trabalhadora atinja níveis em que seus atos são praticados com liberdade, de forma automatizada pelo seu domínio.

Esta é a compreensão gramsciana de automatismo, pois pelos processos educativos o indivíduo pode fixar certas técnicas, incorporando-as, de forma que estas passam a integrar seu próprio ser social. Saviani (2011a), utiliza os exemplos do ato de dirigir um carro e da escrita, como processos de automatismo. Tanto o ato de dirigir um carro, quanto escrever, exige domínio de mecanismos complexos, que são apropriados por processos educativos que requerem esforço e concentração, pois somente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente, que se ganha condições de exercer, com liberdade.

Em Saviani (2007), compreendemos que a classe trabalhadora foi historicamente furtada do acesso às produções mais ricas da humanidade, e isso contribuiu para a manutenção da burguesia enquanto classe dominante. Para o autor, é necessário que os trabalhadores dominem aquilo que os dominantes já dominam, para que tenham condições de compreender e lutar por seus interesses. Quanto mais os trabalhadores se enriquecerem de elementos teórico-práticos, mais terão condições de buscar sua liberdade.

O debate posto em Saviani (2007), parte de uma compreensão gramsciana de educação. Gramsci (2011), ao evidenciar a importância de uma educação rigorosa e rica para os filhos dos trabalhadores, evidencia que este é um objetivo necessário para a escola das camadas populares. Gramsci (2011), ainda ressalta que a escola básica deve proporcionar avanços nas capacidades dos alunos, fazendo com que dominem elementos como a leitura, escrita, línguas, pensamento lógico de uma forma que seja incorporada à sua vida. Para o autor, isso exige objetividade e diretividade, que inclusive, pode levar a um *tirocínio psicofísico* de tanto esforço na atividade de estudo, mas que pode proporcionar condições de um agir cada vez mais livre.

A liberdade, neste contexto, significa dominar os mecanismos teórico-práticos, fazendo com que estes sejam apropriados, incorporados e internalizados como parte constitutiva de cada indivíduo. Nesta compreensão, de Saviani e Gramsci, podemos dizer que o

conhecimento é condição para a liberdade, pois para ser livre é preciso incorporar as produções humanas como uma espécie de segunda natureza, se apropriando daquilo que era externo como um elemento interno.

Sobre a segunda natureza, entendemos que o indivíduo por um processo de insistência, atinge um nível superior de incorporação dos elementos culturais, que parecem ser inatos, naturais, mas foram apropriados historicamente e ontologicamente, incorporando sua individualidade. Saviani (2011a, p.19), afirma que “a expressão segunda natureza parece-me sugestiva justamente porque nós, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais”, e ainda acentua que nós, os praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características.

Os processos de automatismo, ou seja, a constituição da segunda natureza, são importantes para se pensar a busca pela liberdade e o ensino dos conteúdos escolares (inclusive da Cultura Corporal). Tomemos alguns exemplos: Um praticante de basquete que passa a dominar o ato de driblar, sem se preocupar com o movimento específico das mãos, ou um capoeirista que mantém a ginga em situação de imprevisibilidade de fusão ataque e defesa, um ginasta que executa movimentos acrobáticos em uma sequência artística intencional, expressam situações de desenvolvimento da segunda natureza, específicas na Educação Física. A transmissão do patrimônio humano-genérico, a fins de que os indivíduos assimilem estes elementos como segunda natureza, é um dos objetivos da educação escolar, que assume um papel importante no processo de busca pela liberdade.

2.2 IDENTIFICAÇÃO DOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS NAS OBRAS ANALISADAS

No quadro abaixo, são listados os fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica, identificados nas 9 obras:

Quadro 8: Principais fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica identificados nas 9 obras da Educação Física

Fundamentos Filosóficos	Apropriações na Educação Física
Trabalho e Formação Humana	Martins, A. (2013), Reis <i>et. al</i> (2013b) e Reis <i>et. al</i> (2013c) <i>IN</i> : Reis <i>et al.</i> (2013); Silva, E. (2013); Loureiro (1996); Nascimento (2014); Sampaio (2013); Lavoura (2013); Silva, Duckur e Silva (2008); Taffarel (2016); Viotto Filho (2009).

Gênero humano e Trabalho Educativo	Martins, A. (2013), Reis <i>et. al</i> (2013b) e Reis <i>et. al</i> (2013c) IN: Reis <i>et al.</i> (2013); Silva, E. (2013); Loureiro (1996); Nascimento (2014); Sampaio (2013); Lavoura (2013); Silva, Duckur e Silva (2008); Taffarel (2016); Viotto Filho (2009).
Alienação e Luta de Classes	Reis <i>et al.</i> (2013d), Rodrigues <i>et al.</i> (2013), Souza <i>et al.</i> (2013), Reis <i>et al.</i> (2013b), Reis <i>et al.</i> (2013c) e Pina <i>et al.</i> (2013) IN: Reis <i>et al.</i> (2013a); Silva, E. (2013); Loureiro (1996); Nascimento (2014); Sampaio (2013); Lavoura (2013); Silva, Duckur e Silva (2008); Taffarel (2016).
Emancipação Humana e Liberdade	Martins, A. (2013), Reis <i>et al.</i> (2013c) e Souza <i>et al.</i> (2013) IN: Reis <i>et al.</i> (2013); Loureiro (1996); Nascimento (2014); Sampaio (2013); Silva, E. (2013); Lavoura (2013); Silva, Duckur e Silva (2008); Taffarel (2016); Viotto Filho (2009).

Fonte: Elaboração própria

O debate acerca do trabalho, formação humana e trabalho educativo permeia todas as obras analisadas, sendo que elas incorporam estes fundamentos, predominantemente, para explicar como se dá o processo de produção da humanidade em cada indivíduo singular. Portanto, estes fundamentos filosóficos sustentam a concepção de educação escolar presente nas 9 obras.

Quase todas as obras, abordam as contradições da formação humana no modo de produção capitalista. Sendo que, os temas da alienação, luta de classes, emancipação e liberdade aparecem com destaque nas elaborações de Lavoura (2013), Nascimento (2014), Silva, E. (2013) e Taffarel (2016), apontando possibilidades de agir no presente, em meio as contradições, sem perder de vista, o processo do devir. Reis *et al.* (2013c), Martins, A. (2013), Pina *et al.* (2013) e Souza *et al.* (2013), apresentam reflexões e críticas ao modo de produção capitalista, em meio a um debate entre forma e conteúdo nas proposições pedagógicas. Nas obras de Viotto Filho (2009) e Silva, Duckur e Silva (2008), a ênfase é outra, não desenvolvendo análises sobre estas mediações, apesar de demarcarem seus posicionamentos críticos à sociedade de classes.

Não é objetivo deste capítulo, atribuir juízo de valor ou estabelecer uma crítica às apropriações dos autores, mas sim identificar e apresentar as elaborações centrais, no interior de cada obra, localizando as apropriações dos fundamentos e contextualizando as produções dos autores. A seguir, analisamos como cada fundamento aparece nas 9 obras.

2.2.1 Trabalho e Formação Humana

No quadro abaixo, localizamos as páginas em que o debate acerca do Trabalho e Formação Humana aparece de modo mais explícito, nas 9 obras.

Quadro 9: Trabalho e Formação Humana - apropriações nas 9 obras da Educação Física

Fundamentos Filosóficos	Obra de Referência na Educação Física		Identificação por páginas nas obras	Total de páginas da obra
Trabalho e Formação Humana	Reis <i>et al.</i> (2013)	Martins, A. (2013)	p. 38 - 40, 47 e 48	23
	Silva, E. (2013)		p. 18, 19, 23, 34, 35, 40 - 52, 109-111	112
	Loureiro (1996)		p. 21-23, 103-107, 114, 115, 174-176	270
	Nascimento (2014)		p. 13 - 15, 61 - 66, 74-78, 98, 99, 109 - 113,125, 126, 127, 207 - 210, 262 - 266	286
	Sampaio (2013)		p. 13-15, 27 - 40, 48, 49, 61 - 67	143
	Lavoura (2013)		p. 1, 2,7, 17, 19 - 36, 48 - 50, 145 - 147, 160 - 164, 166,167, 177 - 183, 196, 197, 205 - 207, 213-216,222 - 224,231, 248, 249, 292,293, 324 - 327	346
	Silva, Duckur e Silva (2008)		p. 42-45	31
	Taffarel (2016)		p. 5 - 7, 10 - 15, 19	23
	Viotto Filho (2009)		p. 687, 688, 690 - 694	9

Fonte: Autoria Própria

Compreendemos que a concepção de trabalho e formação humana, à luz da pedagogia histórico-crítica, é um fundamento bastante presente nas apropriações dos autores, pois identificamos que as 9 obras de referência na Educação Física, consideram este fundamento como pressuposto em suas análises. Nota-se que Lavoura (2013), Nascimento (2014) e Sampaio (2013), se destacam pelo desenvolvimento quantitativo do debate.

Viotto Filho (2009) e Taffarel (2016), também se destacam pelo desenvolvimento desta mediação no interior de suas obras. Em Viotto Filho (2009), percebemos que, o fundamento formação humana, predomina em sua obra, apesar de ser um artigo curto que versa sobre Educação Física na escola (9 páginas). O mesmo ocorre com o artigo de Taffarel (2016). Dessa forma, fica evidenciado que o debate sobre a formação humana é uma mediação fundamental, no modo como a Educação Física tem estabelecido interlocuções com a pedagogia histórico-crítica.

Todos os autores, das 9 obras, consideram o trabalho como a categoria fundante, pois é por ele que o ser humano produz os bens materiais e não materiais de sua existência, assim como, produz seus próprios sentidos e capacidades humanas. Do mesmo modo, vemos que o

debate da pedagogia histórico-crítica, sobre a produção da natureza humana, também foi incorporado de modo geral.

Lavoura (2013), Martins, A. (2013), Nascimento (2014) e Sampaio (2013), se apropriam da categoria teleologia, para explicar como o ser humano antecipa idealmente sua atividade, como um planejamento prefigurativo, para o direcionamento de sua intencionalidade. Estes autores, apresentam como a capacidade teleológica do homem é importante na produção e socialização da cultura.

Lavoura (2013), em diálogo com Saviani (1980), salienta que pelo trabalho os seres humanos produzem as condições materiais (agricultura, indústria, trabalho produtivo em geral) e as formas não materiais (ideias, valores, costumes e instituições), que são inseparáveis na realidade concreta. Na medida em que o homem produz suas condições de vida e satisfaz suas necessidades, ele adquire outras, cada vez mais elaboradas e refinadas no sentido de representarem necessidades sociais.

Lavoura (2013), à luz de Saviani (2007) e Duarte (2013), evidencia que a atividade vital ocorre de forma intencional, previamente planejada e consciente, por meio de instrumentos. Sobre a característica humana de prévia ideiação, o autor, pautado em Lukács (2005), enfatiza que a teleologia é o início da atividade de trabalho do ser social, como uma “ação pré-figurativa (no plano da consciência)” (LAVOURA, 2013, p.27).

Martins, A. (2013), assume a relação entre trabalho e formação humana para acentuar que na pedagogia histórico-crítica, os alunos não devem absorver conteúdos tal qual é ensejado na escola tradicional, mas devem compreender os nexos do processo e a relação contraditória entre conhecimento sistematizado, trabalho e prática social. Para o autor, é preciso “reestabelecer o nexo orgânico entre vida/trabalho e educação” (MARTINS, A. 2013, p. 40). A compreensão de Martins, A. (2013), sobre trabalho e educação, é a base para os demais capítulos do livro de Reis *et al.* (2013a), sendo este, o capítulo com as formulações mais aprofundadas acerca dos fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica.

Nascimento (2014) e Sampaio (2013), desenvolvem suas elaborações sobre o processo de formação humana estabelecendo diálogos mais aprofundados com a psicologia histórico-cultural. Estas duas obras, se destacam neste quesito, dentre as demais.

Nascimento (2014), destina um subcapítulo⁴⁷, especificamente, para analisar a gênese da relação de domínio da ação corporal e formação humana, estabelecendo um diálogo com Bernstein (1996), Zaporózhets (1978), Marx (2013), Engels (2004) e Elkonin (1998).

⁴⁷ Ver subcapítulo “3.3 A gênese da relação de domínio da própria ação corporal” de Nascimento (2014).

Nascimento (2014), tem como objeto as atividades da Cultura Corporal, por isso suas apropriações dos fundamentos filosóficos estabelecem, em grande medida, confluências com o tema. No entanto, para além do debate acerca da historicidade e da especificidade da Cultura Corporal, percebemos que a autora incorpora os pressupostos da dialética entre trabalho e educação.

Embasada em Marx (2013), Lukács (1978) e Ilyenkov (2008), a autora também compreende a formação humana a partir da categoria trabalho, assumida em seu caráter ontológico. Nascimento (2014), parte do debate sobre a criação de instrumentos em Marx (2013), para evidenciar que o ser humano ao criar o novo, exige que ele próprio desenvolva novas capacidades e condutas para domínio de sua produção. Ao criar instrumentos para o trabalho ele deve aprender as formas mais avançadas de seu manuseio, transformando assim sua própria conduta e criando instrumentos teóricos.

Nascimento (2014), partindo de Engels (2004), mostra que na fase superior, do estágio selvagem, do desenvolvimento da sociedade, a criação do arco e flecha foi um marco, surgindo como um instrumento próprio para o combate e caça, o que acabou acarretando a necessidade de a própria comunidade desenvolver suas técnicas corporais, para dominá-lo. A partir da relação entre uso dos instrumentos e modificação das condutas humanas, Nascimento (2014), salienta o caráter ontológico da aquisição de ações corporais e demais capacidades humanas superiores.

Segundo Nascimento (2014), em diálogo com Engels (2004), a aquisição de ações corporais voltadas para uma determinada finalidade, é o cerne do estudo da relação de domínio da própria ação corporal, pois o ser humano age na natureza por suas ações corporais, de modo consciente e voluntário, em uma sequência de movimentos previamente ideados. Nascimento (2014), traz um elemento específico para se pensar a relação trabalho e educação, o controle da própria ação corporal como conduta humana superior.

Em diálogo com a teoria da atividade, Nascimento (2014), explica que as ações corporais (como movimentos intencionalmente realizados para determinados fins) são faculdades propriamente humanas, desenvolvidas no intercâmbio entre ser humano e natureza. O ser humano, pelo trabalho, domina conscientemente novas formas de utilizar técnicas, a cada objetivo a ser alcançado pela atividade transformadora e a cada motivo social, o homem é impulsionado a transformar-se (inclusive em sua conduta corporal).

Nascimento (2014), evidencia que no processo de desenvolvimento das condutas tipicamente humanas o ser humano supera o caráter meramente biológico, produzindo

dimensões sociais de ordem cada vez mais elaborada. Para analisar isso, a autora ressalta, que os homens não nascem com a capacidade de apreciação artística, pois essa faculdade é desenvolvida por sua relação com outros homens e com o mundo exterior sensível, portanto, mediada pela produção cultural acumulada.

Na tese de Nascimento (2014), em diálogo com Vazquez (1978), ainda podemos destacar o exemplo do jogo e da arte como produção humana mais elaborada, que tem como valor satisfazer necessidades de ordem social. O jogo e a arte, ao serem analisados em sua origem, possuem finalidades similares, que para a autora consiste na necessidade de reprodução não utilitária das relações sociais, ou seja, o valor de uso dessas objetivações humanas, está na dimensão lúdica e estética de fruição, e não na produção prática e imediata nas necessidades cotidianas. No entanto, por serem produtos diferentes da atividade humana, representam tipos diferentes de relações sociais produzidas ao longo da história.

O debate sobre a criação de instrumentos pelo trabalho e o desenvolvimento das faculdades tipicamente humanas também aparece em Sampaio (2013). O autor, analisa as condutas culturais, a partir de suas especificidades, costumes, códigos, princípios etc. Se pautando em Marx (2013) e Vigotski (1995), o autor, afirma que o ser humano ao agir sobre a natureza cria instrumentos para mediar sua ação, sendo que, do mesmo modo, que existe essa necessidade no plano material, o trabalho cada vez mais elaborado exige a criação de instrumentos psíquicos, para mediar sua relação com o mundo e orientar sua conduta.

Assim, no processo do trabalho, o ser humano cria signos culturais que servem como meios para sua atividade, ou seja, os signos são ao mesmo tempo produções humanas e instrumentos mediadores para a atividade criadora. Sampaio (2013), a partir de Vigotski (2000), evidencia que os signos expressam diferentes sistemas artificiais de sinalização e regulação da atividade humana, sendo que uma destas expressões essenciais é: a linguagem. A linguagem, para Sampaio (2013), é um complexo organizado de signos que compõe, a priori externamente, o patrimônio cultural da humanidade e quando apropriado constitui internamente os órgãos da individualidade.

Segundo Sampaio (2013), a linguagem é produção humana advinda da necessidade dos homens se comunicarem no trabalho, ou seja, é fruto da relação metabólica entre ser humano e natureza ao longo da história. A linguagem, ao ser apropriada pelos indivíduos, possibilita que eles adquiram a capacidade de representar objetos mentalmente e ao mesmo tempo verbalizá-los.

O debate sobre as condutas corporais, também ganha destaque nas elaborações de Sampaio (2013) sobre trabalho, formação humana e a reestruturação do comportamento motor. O autor, fundamentado em Zaporozhetz (*apud* LURIA, 1992), afirma que os movimentos corporais humanos se constituem em um processo a priori involuntário, com influência de elementos externos e condições ambientais, e posteriormente voluntários com o domínio e controle das suas ações, de forma mediada pelos signos.

Sampaio (2013), exemplifica este processo pelo ato de saltar, apontando que uma criança ao compreender as possibilidades de seu corpo e da ação de saltar, passa a dominar essa capacidade humana de modo intencional. Inicialmente, os estímulos para que isso aconteça são externos, como um obstáculo à sua frente ou um comando de um adulto, que posteriormente se tornarão estímulos internos em sua psiquê. Este processo, exemplificado por Sampaio (2013), também representa o salto ontológico do ser humano em dominar sua conduta e comportamento motor, de forma cada vez mais intencional e elaborada.

Em Viotto Filho (2009), as ações corporais também aparecem como capacidade superior humana. O autor, se pauta em Facci (2004), Martins, L. (2004), Duarte (2013) e Vigotski⁴⁸ (1996; 2000; 2001b), para evidenciar que, as faculdades superiores do ser humano são: atenção voluntária, memória, abstração, comportamento/movimento intencional. Estas faculdades representam aquisições sociais de atividade humana, que tem como determinante⁴⁹ a relação entre indivíduo e sociedade, pela mediação da cultura.

Viotto Filho (2009), à luz das elaborações de Leontiev (1978; 2004), também traz à guisa a categoria atividade, salientando que o processo de produção dos instrumentos, condições materiais e culturais da vida, são frutos da atividade humana. Nas elaborações do autor, a categoria atividade tem grande consonância com o trabalho, sendo que o próprio autor elucida que a psicologia histórico-cultural⁵⁰ tem suas bases pautadas no marxismo-leninismo⁵¹.

De acordo com Viotto Filho (2009), na atividade, encontramos a essência genérica do ser humano, compreendendo a atividade como um sistema estruturado de ações intencionais e transformadoras do mundo e do indivíduo. O autor, aponta que a atividade é determinada pela

⁴⁸ Viotto Filho (2009) utiliza a designação Vigotsky para o autor soviético, manteremos em nosso texto o nome Vigotski para fins de padronização.

⁴⁹ Viotto Filho (2009) apesar de ter a compreensão dos elementos sociais como determinante, evidencia que estes ocorrem sobre um base biológica. Portanto há um movimento dialético entre biológico e social na formação humana.

⁵⁰ O autor utiliza o termo “teoria histórico-cultural”, no entanto utilizaremos a compreensão de “psicologia histórico-cultural” para fins de padronização e defesa conceitual (pois trata-se especificamente de uma psicologia).

⁵¹ Denominação de Viotto Filho (2009).

classe que o ser humano pertence, pelas suas condições objetivas, pelos processos educativos que foi formado, entre outras relações sociais que contribuíram para sua individualidade.

Viotto Filho (2009), se apropria de Martins, L. (2004b), Leontiev (1978; 2004) e Duarte (2013), e afirma que toda atividade do ser humano é dirigida por um motivo social, que orienta e regula as atividades intencionais e transformadoras. No processo de relação dinâmica com o mundo, o indivíduo para satisfazer suas necessidades de ordem cultural, precisa descobrir os objetos sociais necessários para tal satisfação, isso para Viotto Filho (2009), torna-se o motivo de sua atividade. Em síntese, as necessidades são reconhecidas no encontro dos motivos de busca pela satisfação, com os objetos materiais e culturais da humanidade.

Também observamos este debate em Taffarel (2016), que evidencia como o ser humano ao longo da história desenvolveu capacidades próprias de conduta, pelo trabalho. Segundo a autora, o ser humano não nasceu correndo, saltando, escalando etc, ele desenvolveu essas possibilidades de organização corporal voluntária, para determinados fins, como atividade humana consciente. Taffarel (2016), ainda enfatiza o movimento de complexificação da organização corporal nesse contexto, pois o ser humano na atividade coletiva põe em movimento seu corpo como meio efetivo de agir na natureza, ao mesmo tempo, que se apropria de novas formas úteis de utilizá-lo na produção da vida.

Taffarel (2016), também se apropria do debate sobre a teoria da atividade, estabelecendo um diálogo específico com a psicologia histórico-cultural, salientando que a prática coloca em evidência as formas universais do ser, como um sistema estruturado de conversões intrapsíquicas e de relações coletivas, portanto a ação consciente do homem na realidade, é uma ação posta a partir de relações em sociedade. Embasada em Leontiev (1978; 2004), a autora evidencia que a atividade prática produz o caráter objetivo das coisas no mundo exterior, mas também produz a objetividade das necessidades, de emoções e dos sentidos, demonstrando que as finalidades da ação humana não são individuais ou abstratas, mas são constituídas por relações coletivas e objetivas (postas na realidade concreta).

Taffarel (2016), elucida que é neste processo de atividade prática em sociedade que o indivíduo se humaniza. Embasada em Vigotski (1996), a autora salienta que o processo de formação humana tem ênfase na aquisição das funções psíquicas superiores, que ocorre sempre em dois momentos, sendo o primeiro nas relações em sociedade, e depois na consciência dos homens. Para a autora, pode-se dizer que a formação humana se dá em um movimento entre o intersíquico (relações sociais) e o intrapsíquico (no interior do indivíduo).

Neste processo de trabalho e educação, Taffarel (2016), evidencia que os seres humanos vão desenvolvendo capacidades superiores, como atenção voluntária, a memória lógica, à formação de conceitos etc. No movimento do externo para o interno, o ser humano se constitui enquanto ser social, impactando suas condutas e funções, requalificando suas possibilidades de atividade prática.

Compreendemos que Nascimento (2014), Sampaio (2013), Viotto Filho (2009) e Taffarel (2016), ao mesmo tempo que incorporam a concepção marxiana de trabalho em diálogo com clássicos, se apropriam da categoria atividade na psicologia histórico-cultural para desenvolver suas elaborações sobre trabalho e formação humana. Ao se apropriar destes fundamentos, as obras destinam a maior parte de suas análises, para se aprofundar no desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas, com ênfase na capacidade de domínio e desenvolvimento intencional das ações corporais.

Loureiro (1996), Silva, E. (2013) e Silva, Duckur e Silva (2008), evidenciam que a compreensão dialética entre trabalho e educação é fundamental para o desenvolvimento da educação escolar, à luz da pedagogia histórico-crítica. Loureiro (1996) e Silva, E. (2013), enfatizam o caráter ontológico, enquanto Silva, Duckur e Silva (2008), a relação entre objeto da Educação Física e necessidade humana.

Loureiro (1996), destaca a presença dos aspectos ontológicos e gnosiológicos na pedagogia histórico-crítica. Baseado em Marx (1975) e Gramsci (1978), o autor, elucida que para esta teoria pedagógica, a concepção de homem e de mundo pode ser compreendida como um aspecto ontológico. De forma indissociável, esta teoria pedagógica também assume uma posição crítica sobre como conhecer a realidade, o que para o autor exige uma postura científica que demarca o aspecto gnosiológico.

Já Silva, E. (2013), também assumindo a perspectiva ontológica de análise, reconhece que a formação humana pode ser compreendida como sinônimo de educação, pois ela acontece em um processo marcado, sobretudo, pela transmissão e assimilação do conjunto de produções humanas, pelas gerações. O autor, à luz de Lukács (2012), ressalta que esta noção é importante para se compreender o movimento de ampliação genérica do homem pela apropriação da cultura, que possibilita o processo de formação humana à patamares cada vez mais elevados, no sentido de superar a cotidianidade das relações sociais.

Silva, Duckur e Silva (2008), no tópico que trata sobre a fundamentação teórica da proposta curricular de Educação Física (que é o objeto dos autores), evidencia o trabalho como chave para compreender a Cultura Corporal. Para os autores, embasados em Escobar (1995) e

Soares *et al.* (1992)⁵², a Cultura Corporal representa uma particularidade do acervo cultural produzido pelo trabalho, ou seja, o ser humano por sua atividade criadora produz coisas de natureza diversa (material e não material), dentre as quais eles destacam a Cultura Corporal.

Silva, Duckur e Silva (2008), compreendem que a necessidade humana é o que move o trabalho, sendo assim, a produção da Cultura Corporal também foi movida por necessidades humanas. A Cultura Corporal, como produto da atividade humana, surgiu para atender necessidades de caráter “agonísticos, os lúdicos, os sagrados, os produtivos, éticos, estéticos, performativos, artísticos, educativos e de saúde” (SILVA, DUCKUR E SILVA, 2008, p.45). Com base em Soares *et al.* (1992), Silva, Duckur e Silva, M. (2018a), evidenciam que o ser humano produziu a Cultura Corporal ao longo dos tempos para atender necessidades específicas, mas esta produção se desenvolveu gerando outras necessidades e sentido, de forma que hoje suas atividades se sustentam por si só, como bens essenciais para a formação das novas gerações.

2.2.2 Gênero Humano e Trabalho Educativo

No quadro abaixo, podemos observar como a categoria Trabalho Educativo aparece nas 9 obras referência da Educação Física.

Quadro 10: Gênero Humano e Trabalho Educativo - apropriações nas 9 obras da Educação Física

Fundamentos Filosóficos	Obra de Referência na Educação Física		Identificação por páginas nas obras	Total de páginas da obra
Gênero Humano e Trabalho Educativo	Reis <i>et al.</i> (2013)	Martins, A. (2013)	p. 39, 40, 42 e 43	23
		Reis <i>et. al</i> (2013b)	p. 110, 111, 112, 113, 125	20
		Reis <i>et. al</i> (2013c)	p.48	18
		Silva, E. (2013)	p. 18, 44 - 52, 89, 90, 93, 94, 109, 110	112
		Loureiro (1996)	p. 13, 14, 15, 103- 107, 123 - 130	270
		Nascimento (2014)	p. 11 - 16, 23, 24, 27, 29, 30, 74 - 76, 91 - 94, 99, 110, 111, 126, 127, 205, 206, 208, 209, 219, 220, 235, 236, 241 - 250, 265 - 267, 269 - 272, 284, 285	286
		Sampaio (2013)	p. 15, 49, 50, 53 - 57, 62 - 64, 108, 109, 122, 129	143

⁵² Os autores utilizam a citação “Coletivo de Autores” no texto original, porém adotamos a citação Soares *et al.* (1992) para fins de padronização nesta dissertação.

	Lavoura (2013)	p. 7, 8, 19, 20, 67, 68, 145, 146, 162 - 167, 176 e 177, 180, 182, 183, 187, 188, 191, 192, 196, 197, 203-205, 209 - 217, 222 - 224, 251 - 256, 290-293, 304, 305, 326	346
	Silva, Duckur e Silva (2008)	p.43, 44, 45	31
	Taffarel (2016)	p.8, 9, 13, 14, 19, 20	23
	Viotto Filho (2009)	p. 688, 689, 690, 691, 692, 693	9

Fonte: Autoria Própria

O trabalho educativo é categoria central na pedagogia histórico-crítica e aparece em destaque em 5 das obras de referência da Educação Física. Nascimento (2014), Lavoura (2013), Silva, E. (2013) e Sampaio (2013), são as obras que se destacam por destinar grande parte de seu conteúdo para esta categoria.

Martins, A. (2013), Viotto Filho (2009), Taffarel (2016) e Reis *et. al* (2013b), incorporam o trabalho educativo em grande medida em suas obras, apesar destes serem textos curtos (artigos e capítulo de livro). Salientamos que Reis *et. al* (2013c), é o texto que menos dialoga com a categoria.

Apesar das categorias, gênero humano e trabalho educativo, aparecerem no debate das 9 obras, podemos destacar as apropriações de Nascimento (2014) e Sampaio (2013), que se apresentam de modo mais desenvolvido.

Segundo Nascimento (2014), em diálogo com Marx (2004), Marx e Engels (1999) e Vigotski (2004), as produções humano-genéricas são criações humanas que representam a universalidade do ser, posta nos produtos de seu trabalho. Portanto, nas criações, fenômenos e atividades humanas está presente de modo objetivado, o patrimônio humano-genérico construído pelas gerações precedentes.

Em Nascimento (2014), o indivíduo singular está em constante processo de apropriação das objetivações do gênero humano, se enriquecendo e constituindo-se como ser genérico.

As capacidades humano-genéricas, objetivadas como possibilidade nas diversas atividades humanas (na ciência, na arte, na filosofia, no esporte etc.) e sintetizadas sob a forma de conceitos teóricos, devem ser apropriadas por cada sujeito, estudantes e professores, como condição indispensável para os seus processos de humanização. Desta maneira, a atividade pedagógica deve elaborar ações que possam contribuir para a superação da forma hegemônica a partir da qual estabelecemos nossas relações com as atividades humanas em nossa sociedade: a forma empírica. (NASCIMENTO, 2014, p.16)

Nascimento (2014), ao tratar da dialética entre objetivação e apropriação, ressalta que nem todas as formas de ação humana no mundo são objetivações, pois uma objetivação diz respeito à uma produção da dimensão humano-genérica na natureza. Por isso, a autora, enfatiza que a objetivação é o processo em que o trabalho humano adquire uma existência objetiva, ou seja, as capacidades e conquistas do indivíduo são incorporadas aos produtos de seu trabalho. Assim, quando o ser humano se objetiva nas coisas do mundo, essas coisas se humanizam, e este é um processo fundamental para a produção e reprodução da vida.

Nascimento (2014), com base em Marx (2010), Saviani (2011a), Duarte (2013), Leontiev (1978), parte do debate sobre objetivação e apropriação, para destacar o caráter ontológico do trabalho educativo. A autora, reconhece que o trabalho educativo na modernidade, se expressa de modo mais desenvolvido na escola, e isso é um determinante para a relação objetivação-apropriação nesta particularidade histórica. Na educação escolar as disciplinas identificam e sistematizam, as objetivações humano-genérico essenciais em cada fenômeno que constitui seu objeto de ensino, elaborando as formas mais adequadas para transmissão, em um método pedagógico.

Nascimento (2014), embasada em Davidov, Leontiev (1978; 2004), Vigotski (1995) e Saviani (2011a; 2005), ao se aprofundar no debate acerca do trabalho educativo, enfatiza o caráter intencional e sistematizado, evidenciando que sua compreensão, sobre “transmissão” de conhecimento, diz respeito a um princípio ontológico, se situando para além da questão didática. Para que as novas gerações se humanizem é necessária a transmissão daquilo que já foi produzido pelo gênero humano.

O processo de transmissão das capacidades humano-genéricas é um processo educativo, que nas relações sociais em geral podem acontecer de modo intencional ou espontânea, pelos traços essenciais ou empíricos das atividades humanas, de forma explicitamente ou implicitamente mediada por outro indivíduo mais experiente, pode ser ou não institucionalizada. A escola, como espaço de educação formal rompe com o caráter ocasional da humanização, possibilitando uma formação intencional e planejada.

Nessa guisa, Nascimento (2014), destaca o processo de transmissão intencional e sistematizado da Educação Física na escola (tendo a Cultura Corporal como seu objeto de ensino). De acordo com a autora, o que deve ser ensinado da Cultura Corporal é sua “substantividade”, para além da expressão empírica das diferentes atividades. Isto quer dizer que, existem elementos genéricos encarnados nos diferentes conteúdos da Educação Física, que possibilitam que os indivíduos joguem, dançam, lutem, brinquem e se comuniquem

artisticamente, não somente como modalidade, mas como característica essencialmente humana.

Nascimento (2014), elucida que as capacidades humano-genéricas presentes nas atividades da Cultura Corporal como características essenciais⁵³, são: a) A criação de uma imagem artística (predominantemente nas danças, mímica e circo); b) O controle da ação corporal do outro (predominantemente nos jogos, esportes e lutas); c) O domínio da própria ação (predominantemente na ginástica e atletismo). Nota-se, que estes elementos, possibilitam um processo de enriquecimento entre indivíduo e gênero, na particularidade do objeto da Educação Física.

Segundo Nascimento (2014), à luz de Duarte (2006), Saviani (2011a) e Leontiev (1978), o trabalho educativo possibilita identificar os elementos essenciais da realidade e socializá-los de forma a possibilitar saltos qualitativos, para além das expressões empíricas e fenomênicas das objetivações humanas.

Em Sampaio (2013), podemos captar apropriações importantes acerca do processo dialético de objetivação e apropriação, desde o capítulo 1 de sua dissertação, onde explora os fundamentos da psicologia histórico-cultural⁵⁴. Sampaio (2013), se aproximando das elaborações de Marx (2013) e Marx e Engels (1999) e Vigotski (1995), evidencia que pelo trabalho (processo de planejamento, ação e produção), o indivíduo transfere, para o mundo exterior, sua subjetividade, se projetando no objeto, e assim, se objetivando. O ser humano ao se objetivar, produz um mundo novo de objetos materiais (comida, bebida, habitação, vestimentas etc.) e não materiais (atitudes, valores, conceitos, habilidades, conhecimento) que garantem a própria existência e reprodução da humanidade.

Partindo dessa compreensão, Sampaio (2013), se apropria de Vigotski (1991;1995; 2000) e Duarte (2001), para elucidar que desde o início da vida, o homem, ainda como criança inicia um processo de desenvolvimento pela apropriação do gênero, onde suas funções psíquicas elementares (atenção involuntária, memória associativa etc.) são, sucessivamente, supassumidas pelas funções psíquicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, percepção, capacidade de síntese e de análise, formação de conceitos, discriminação). O autor,

⁵³ Não apresentaremos todas as elaborações de Nascimento (2014) sobre as características essenciais da Cultura Corporal (que é a tese da autora), nos limitaremos a expor suas apropriações sobre o gênero humano e trabalho educativo em diálogo com seu objeto.

⁵⁴ O autor utiliza a terminologia “teoria histórico-cultural” para se referir a esta corrente psicológica. Optamos por manter a designação “psicologia histórico-cultural” para fins de padronização do texto e manutenção da defesa de uma especificidade da psicologia dentre as várias teorias existentes.

chama a atenção para o processo de salto qualitativo, pelo debate das funções psíquicas superiores.

Sampaio (2013), se pauta em Vigotski (2000), para explicitar como o processo de elevação das capacidades tipicamente humanas, é potencializado pela transmissão intencional da produção genérica acumulada. Segundo o autor, os adultos ao socializarem os significados mais elaborados da humanidade às crianças em idade escolar, o fazem via comunicação oral, possibilitando sua apreensão e desenvolvimento psíquico. Entendemos que o autor, elucida o processo educativo de intencionalidade, o papel do indivíduo que possui mais apropriações (que na escola é o professor) e uma forma importante de socialização do saber, comunicação oral.

Nessa guisa, Sampaio (2013), explica que no ato da transmissão intencional dos significados culturais na escola, o professor e o aluno se comunicam de modo interpessoal, em uma mesma realidade concreta, mas os processos intrapsíquicos são distintos. Os níveis de apropriação dos significados estão em patamares diferentes, no caso da criança, os conceitos e características essenciais geralmente estão ligadas a funcionalidade imediata do objeto, sendo que o adulto compreende uma estrutura de generalização mais complexa. Pelo trabalho educativo, os significados mais elaborados da humanidade devem ser transmitidos *intencionalmente* pelo par mais desenvolvido.

Sampaio (2013), pautado em Martins, L. (2011), legitima a escola como espaço privilegiado para o trabalho educativo, pois o professor pelo ensino estabelece intencionalmente relações de generalidades entre conceitos universais e indivíduos singulares. A escola, pelo processo pedagógico potencializa a formação de funções psíquicas superiores em cada aluno, superando as relações e conceitos cotidianos, incorporando em sua individualidade, conceitos científicos que representam conquistas universais da humanidade. Em diálogo com Vigotski (2000), o autor, expõe uma situação de produção humana pelo trabalho educativo:

Quando a criança abre o caderno sobre a mesa e inicia a resolução do problema, ela ainda estará executando a tarefa mediada pelos conhecimentos que foram transmitidos pelo professor. Nesse momento, a criança trabalha acima de suas possibilidades, entre os limites inferiores do desenvolvimento (nível de desenvolvimento atual) e os superiores (zona de desenvolvimento proximal). (SAMPAIO, 2013, p.109)

Neste exemplo de Sampaio (2013), compreendemos que o professor ao indicar uma série de exercícios para um aluno, a partir de determinados conteúdos socializados na escola, desafia o indivíduo a utilizar os signos e conceitos apropriados para a realização da referida atividade. Nessa guisa, entendemos que pelo trabalho educativo, tensionado pelas formas mais adequadas de ensino, é possível que o aluno venha a realizar algo novo, com a mediação de

conceitos, algo que antes não fazia parte de sua individualidade, mas que agora foi incorporado para além dos limites cotidianos.

Entendemos que Nascimento (2014), dialoga com os clássicos do marxismo, pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, para incorporar a dialética da objetivação-apropriação em suas elaborações, que se destinam em grande medida para o objeto da Educação Física. Sampaio (2013), estabelece maior relação com os clássicos da psicologia histórico-cultural, e com os autores da pedagogia histórico-crítica, que se destacam pelas aproximações com as categorias vigotskianas. Sampaio (2013), mostra o papel do trabalho educativo no processo de salto qualitativo, com ênfase nas funções psíquicas superiores e na concepção de par mais desenvolvido. Tanto Nascimento (2014), quanto Sampaio (2013), ressaltam o caráter de intencionalidade, sistematização e objetividade do trabalho educativo, além de demarcarem a particularidade desta categoria na escola.

Em Lavoura (2013), Silva, E. (2013) e Loureiro (1996), podemos evidenciar algumas apropriações importantes entre produções humano-genéricas e trabalho educativo na modernidade.

Lavoura (2013), incorpora o debate sobre gênero humano ao explicar a formação do ser social. Segundo o autor, a busca dos indivíduos pela constituição de seu ser genérico é a busca real pela riqueza, pois o homem rico é aquele que se apropriou e desenvolveu ao máximo suas capacidades humano-genéricas. Este processo, pelo qual o sujeito se apropria do mundo e ao mesmo tempo se objetiva nele, é fundante para a constituição do gênero humano.

Segundo Lavoura (2013), pautado em Hungaro (2008), Trotsky (2009) e Lukács (2012; 1982), a riqueza humano-genérica está objetivada em certas produções humanas, desenvolvidas ao longo da história, sendo estas essencialmente a arte, a ciência e a filosofia, que devem ser compreendidas como as conquistas mais elevadas do gênero humano.

Lavoura (2013), para tratar sobre o processo de enriquecimento humano-genérico, se apropria do conceito de trabalho educativo em Saviani (2011a), com ênfase na natureza e a especificidade da educação. O autor, mostra que o processo de apropriação-objetivação ocorre no interior das relações concretas, onde se apresenta uma dialética entre singular, particular e universal. Por isso, o trabalho educativo na modernidade ocorre na escola, que por sua vez, tem um papel indispensável de mediação na formação dos indivíduos singulares.

Lavoura (2013), em diálogo com Duarte (2013), Heller (1977), Lukács (2005), Saviani (2011a) e Della Fonte (2011), estabelece uma síntese importante sobre trabalho educativo no contexto escolar. De acordo com o autor, o indivíduo singular ao se apropriar das objetivações

humanas universais, de modo intermediado pelo trabalho educativo, o faz por um movimento dialético entre singular (indivíduo), particular (trabalho educativo) e universal (gênero humano), no processo de constituição do ser social.

A partir disso, Lavoura (2013), evidencia que a escola na modernidade assume o papel de instância principal na particularidade do trabalho educativo, produzindo nos indivíduos singulares as produções humano-genéricas, apesar desse processo acontecer sempre em condições objetivas e contraditórias no capitalismo.

Silva, E. (2013), em diálogo com Lukács (2012), Marx (2010) e Duarte (2012), afirma que no desenvolvimento genérico do ser social, foram produzidas objetivações humanas que potencializaram a humanidade à patamares superiores. O autor, chama de grandes objetivações do gênero humano a arte, ciência e filosofia. Silva, E. (2013), afirma que pensar a humanização pela apropriação das grandes objetivações humanas, é pensar nas condições de educação para reproduzir o que somos nessa particularidade histórica, mas também o que podemos vir-a-ser.

A partir dessa compreensão, o autor, evidencia o papel social da escola à luz da pedagogia histórico-crítica, que é socializar as grandes objetivações humano-genéricas para possibilitar formas superiores de consciência nos indivíduos, para além dos limites da cotidianidade.

Segundo Silva, E. (2013), quando ocorrem ricas apropriações das objetivações do gênero humano, os indivíduos experienciam uma passagem do senso comum à consciência filosófica. Silva, E. (2013), em diálogo com Saviani (2011a) e Lukács (2012), evidencia que a passagem do senso comum à consciência filosófica é a alteração qualitativa de uma concepção fragmentária, incoerente e desarticulada, para uma concepção unitária, coerente e articulada do mundo.

Loureiro (1996), também incorpora elementos sobre a relação do legado humano-genérico com o trabalho educativo. Para o autor, o conhecimento erudito representa as elaborações mais desenvolvidas da humanidade, superando por incorporação o popular. Para o autor, existem objetivações mais desenvolvidas pela humanidade e estas devem ser apropriadas pelos indivíduos.

Sobre este debate, Loureiro (1996), acrescenta outros elementos no último capítulo de sua dissertação e em suas considerações finais, apontando que o trabalho educativo não ocorre em condições ideais, mas sim em uma realidade contraditória e cheia de limitações. Portanto, por vezes é impossibilitada a continuidade do trabalho educativo enquanto um processo nas escolas brasileiras, devido à falta de recursos financeiros, estruturais e de sistemas de educação.

Loureiro (1996), pautado em Saviani (2007), afirma que diversos problemas se revelam na prática social dos professores e devem ser tomados como condições objetivas que dificultam um processo, mas não impossibilitam. Portanto, a realidade concreta faz parte do contexto de trabalho educativo, enquanto próprio *locus* de seu desenvolvimento.

Lavoura (2013), à luz dos clássicos do marxismo e da pedagogia histórico-crítica, traz elementos para se pensar a importância do enriquecimento humano genérico e a relação dialética entre singular, particular e universal, presente no trabalho educativo. Lavoura (2013), elucida o caráter limitado do trabalho educativo no capitalismo, que possui diversas contradições, mas não impossibilidades. Loureiro (1996), também desenvolve considerações sobre as limitações do trabalho educativo, apresentando dimensões da própria realidade escolar.

Lavoura (2013), apresenta a arte, ciência e filosofia como expressões mais elaboradas da produção humana, assim como Loureiro (1996), que evidencia o conhecimento erudito como conteúdo essencial para a educação escolar. Silva, E. (2013), incorporando, predominantemente, Lukács (2012), aponta a importância da socialização das produções mais ricas para a passagem do senso comum à consciência filosófica. Apesar do destaque na apropriação destas três obras onde o debate aparece mais desenvolvido, a compreensão de *conhecimento mais elaborado* aparece também nas demais obras analisadas, portanto é uma apreensão comum nas apropriações dos autores da Educação Física.

Além da concepção de gênero humano pautada no marxismo, e trabalho educativo em Saviani (2008), comuns entre as 9 obras, salientamos algumas elaborações que se destacam para além daquilo que há de geral entre as obras.

Martins, A. (2013), à luz de Saviani (2011a), acentua que o papel do professor pelo trabalho educativo está para além da identificação dos conteúdos essenciais para o ensino e as formas mais adequadas, é necessário tomar uma posição política. Não se pode pensar o trabalho educativo sem compreender que ele ocorre no interior da sociedade de classes, e isso exige a tomada de posição dos professores, pensando na formação humana dos indivíduos nas atuais circunstâncias e em um projeto histórico de emancipação humana.

Taffarel (2016), ao explicitar as características do método pedagógico, enfatiza que a concepção de trabalho educativo já estava presente na obra Coletivo de Autores, desde 1992. Para a autora, ao indicar o caminho para socialização da cultura elaborada, em suas formas mais desenvolvidas, se possibilita que a natureza humana seja apreendida por cada indivíduo, para além das relações sociais imediatas. Esse processo que constitui o próprio conceito de trabalho

educativo, possibilita o desenvolvimento do pensamento teórico e do objeto curricular da Educação Física.

Viotto Filho, embasado em Leontiev (1978; 2004), salienta a relação entre produções genéricas, denominadas por ele como objetos culturais e atividade humana. Visto que, a apropriação dos objetos culturais é necessária para a própria constituição das condutas culturais superiores do homem, portanto, categoria importante para a educação escolar. Viotto Filho (2009), salienta que a apropriação, possibilita ao indivíduo aptidões novas, condutas superiores, a aquisição de capacidades auditivas complexas, de pensamento abstrato, memória voluntária ou de ações motoras socialmente motivadas, que são expressões do desenvolvimento de órgãos da individualidade humana. Segundo o autor, as capacidades e motivos para a atividade do homem são intermediadas pelas suas apropriações.

Em síntese, Martins, A (2013), aponta o caráter político que deve ser assumido no trabalho educativo, Taffarel (2016) evidencia que o método pedagógico imbricado na noção de trabalho educativo já estava presente na obra Coletivo de Autores reafirmando sua relevância, e Viotto Filho (2009) explicita algumas mediações entre objetivação-apropriação e atividade humana. Nota-se, que as categorias gênero humano e trabalho educativo também estão incorporadas nas apropriações dos autores em debates específicos.

2.2.3 Alienação e Luta de Classes

No quadro abaixo, podemos observar quantitativamente como o debate acerca da Alienação e Luta de Classes aparece nas 9 obras de referência da Educação Física.

Quadro 11: Alienação - Apropriações nas 9 obras da Educação Física

Fundamentos Filosóficos	Obras de Referência na Educação Física	Identificação por páginas nas obras	Total de páginas da obra
Alienação e Luta de Classes	Reis <i>et al.</i> (2013d)	p.16,19,20	8
	Rodrigues <i>et al.</i> (2013)	p.73, 74, 75	26
	Souza <i>et al.</i> (2013)	p. 92, 93,97 - 99	18
	Reis <i>et al.</i> (2013b)	p. 117, 118, 119	20
	Reis <i>et al.</i> (2013c)	p. 48, 49, 50, 52	18
	Pina <i>et al.</i> (2013)	p.151 - 153	22

	Silva, E. (2013)	p. 22, 23, 34, 35, 40, 41, 47, 49, 50, 52, 53, 91, 92, 96-98, 106, 109, 110	112
	Loureiro (1996)	p. 7, 8, 9, 16-18, 22, 23, 41, 42, 61, 62, 97-100, 117-119, 121-123, 187, 188	270
	Nascimento (2014)	p. 25-28, 60, 61, 73-77, 110, 111, 123, 126, 127, 215, 216, 245, 246, 263-266, 272-276, 283-285	286
	Sampaio (2013)	p. 14, 23-26, 37, 38, 53, 54, 71, 72, 79, 80, 83, 84, 112, 113, 121-125	143
	Lavoura (2013)	p. 1, 2, 7, 17-21, 32-34, 40, 60-73, 101-103, 113, 128, 144, 145, 148, 160-166, 170-174, 177-183, 185, 186, 188, 189, 192, 193, 196, 197, 198, 206, 211, 212, 215-219, 221-223, 226, 227, 237, 238, 251, 252, 255, 256, 262, 284-287, 291, 314, 326	346
	Silva, Duckur e Silva (2008)	p. 45	31
	Taffarel (2016)	p. 6, 9-13, 15, 16, 18-20	23
	Viotto Filho (2009)	---	9

Fonte: Autoria Própria

As categorias, Alienação e Luta de Classes, demonstram a relação dialética e contraditória da sociabilidade na sociedade capitalista, que reverberam nos processos educativos (sobretudo na educação escolar). Estes fundamentos aparecem nas apropriações de 8 das 9 obras de referência. Não foram identificadas relações e aproximações com o debate apenas em Viotto Filho (2009).

As obras que destinaram grande parte de suas reflexões para o desenvolvimento e apropriação do debate, foram: Lavoura (2013), Nascimento (2014) e Loureiro (1996). Também se destacam Reis *et al.* (2013d) e Taffarel (2016), pela proporção dada as análises com estas categorias no interior de suas obras.

Conforme pode ser visto em Lavoura (2013), com base em Duarte (2013), o processo de humanização e alienação dos indivíduos está em constante contradição, onde ao mesmo tempo em que o trabalho é atividade vital do ser social é atividade desumanizadora. No subcapítulo 2.6, de sua tese, Lavoura (2013), aponta as contradições entre lazer, trabalho e

emancipação. O que vale ressaltar nesse trecho da obra é que, o autor, demonstra como o trabalho na sociedade capitalista aparece como desrealização humana, de tal modo que o trabalhador só se sente livre quando está fora do seu trabalho, que é expropriado por outra classe (burguesa).

Lavoura (2013), ao tratar sobre a reforma agrária, no subcapítulo 1.4, de sua tese, nos mostra que o trabalho alienado inverte a relação do ser humano com a terra, pois a atividade vital que essencialmente é o determinante da natureza humana, se torna apenas meio para a sua existência. Para o autor, tendo como referência Marx (2011) e Antunes (1999; 2007), isso ocorre, pois, a terra, seu trabalho e o produto de seu trabalho são apropriados por outrem, desta forma, sua objetivação humano-genérica aparece para ele como uma força estranha e externa. O trabalhador não se reconhece em sua atividade e por conseguinte, não se reconhece em sua humanidade, pois em última instância se torna também uma força produtiva na reprodução do capital.

Segundo Lavoura (2013), se apropriando de Marx (2013) e Netto e Braz (2007), o trabalhador vende o único bem que possui, sua força de trabalho que é trocada pelo salário, assim o trabalhador passa a ser utilizado como coisa, junto aos meios de produção. O proprietário passa a ser o detentor da força de trabalho do trabalhador, que se torna mais uma coisa dentro do conjunto de forças produtivas, na reprodução do capital. Portanto, a força de trabalho para o capitalista, se junta com a matéria-prima e a maquinaria para a produção de mercadorias. A maquinaria e a matéria prima são concebidas como capital constante e a força de trabalho como capital variável, Lavoura (2013), evidencia que tanto as coisas compradas como capital constante, como a força de trabalho, se tornam produtos de seu proprietário, ou seja, o trabalhador passa a compor um conjunto de coisas que o capitalista comprou, e, portanto, lhe pertencem. A noção de alienação, enquanto desumanização e a apropriação privada dos bens da humanidade, também aparece nas demais 8 obras, que incorporaram estas categorias.

Lavoura (2013), apresenta algumas dimensões do trabalho alienado, pautado nos pressupostos marxianos, como: a alienação do ser humano com o produto de seu trabalho; a alienação com o processo de produção; a alienação consigo e com os demais trabalhadores (seres humanos); alienação entre indivíduo singular com o gênero humano; e devido a propriedade privada a alienação do ser humano com a terra, ou seja, da separação do trabalho humano, da natureza, que é o espaço de transformação. Assim, o autor, nos mostra como a alienação é produzida pela sociedade das mercadorias, onde valores de troca predominam sobre os valores de uso.

Lavoura (2013), ressalta que as objetivações humanas, representam criações de valores de uso - produtos que tem utilidade de satisfazer necessidades humanas -, elementos essenciais para a existência humana. No entanto, o autor, enfatiza em diálogo com Ranieri (2004) e Marx (2010), que no capitalismo o valor de uso é subsumido ao valor de troca (para além de escambo, isso representa a produção de mercadorias). Portanto, em Lavoura (2013), captamos que essa sociedade é marcada pela troca de mercadorias e não pela satisfação das necessidades dos homens, por isso as relações sociais também são determinadas pelos valores de troca (mercadorias), o que leva a predominância da alienação e o fetichismo nas relações sociais.

Sobre as relações sociais em geral, Lavoura (2013), se embasa em Duarte (2013; 2001), Heller (1977) e Lukács (2012; 1982), para evidenciar as limitações de um cotidiano alienado no modo de produção capitalista. Conforme as elaborações do autor, no capitalismo as relações entre os homens, aparecem como relações entre coisas, onde a mercadoria e a troca regem as relações gerais entre os produtores (trabalhadores). A apropriação privada dos bens da humanidade e a divisão social do trabalho reduzem o indivíduo, não permitindo o desenvolvimento de suas potencialidades humanas.

Lavoura (2013), compreende que as relações da vida cotidiana por apenas reproduzir, espontânea e unilateralmente, a formação nos limites do capitalismo, reduzem os processos de objetivação e apropriação do indivíduo em-si, sem possibilitar o movimento de genericidade para-si. Assim, as relações burguesas, promovem a manutenção de um indivíduo cada vez mais desumanizado. É possível captar nos escritos do autor, que no capitalismo, a alienação aparece de forma privilegiada nas limitações do cotidiano, onde também há uma apropriação privada do plano cultural, sendo que a classe trabalhadora é expropriada do acesso a estes bens. O trabalhador ao ser impedido de acessar o patrimônio humano-genérico, é impedido de se desenvolver em suas múltiplas possibilidades humanas.

Nascimento (2014), em seu recorte teórico, apresenta uma análise a partir dos pressupostos marxianos, quanto a influência da alienação nas atividades da Cultura Corporal. Nascimento (2014), no capítulo 3, de sua tese, aponta que a humanidade realizou saltos nas produções materiais e não materiais, nesta particularidade histórica, pela riqueza de mediações e desenvolvimento das objetivações humanas, no entanto estes saltos são negados à classe trabalhadora. No caso das atividades da Cultura Corporal, o esporte marcou a elevação das condutas humanas em meio as práticas corporais, devido a elaboração de regras e a exigência de técnicas e ações complexas, dentro de um conjunto de possibilidades coletivas. Mas o esporte, em seu pleno desenvolvimento não é acessado pelos trabalhadores.

Segundo Nascimento (2014), o esporte é determinante para se pensar a contradição do trabalho nas atividades da Cultura Corporal, pois ele elevou o domínio da própria ação corporal humana, como um fim em si mesmo, marcando um salto qualitativo na história, porém estes saltos no capitalismo ocorrem sempre amarrados em correntes. Para a autora, à luz de Marx (2013) e Debord (1997), as formas mais desenvolvidas de objetivações humanas (inclusive da Cultura Corporal) no capitalismo: 1) Não são acessíveis à todos, pois são apropriadas privadamente pela classe dominante; 2) As atividades humano-genéricas, são produzidas e reproduzidas em condições sociais desumanizadoras, por formas fetichizadas, onde as coisas (mercadorias) ganham vida própria; 3) No caso específico da Cultura Corporal e da Arte, além de fetichizadas são “espetacularizadas”, convertendo e manipulando suas potencialidades apenas como valores de troca.

Loureiro (1996), diferentemente das demais obras, apresenta um debate das contradições da sociedade capitalista com enfoque no movimento de redemocratização no Brasil. No capítulo 1, da dissertação de Loureiro (1996), a alienação tem destaque no tópico “Educação e militarismo: um projeto de alienação coletiva?”, onde o autor apresenta uma historicização deste período e dos princípios liberais e desumanizadores da ditadura.

Na ditadura militar, o modelo pedagógico hegemônico era o tecnicismo, onde se reproduzia dentro das escolas a racionalização do trabalho fabril. Segundo Loureiro (1996), a escola prezava por eficiência, produtividade e neutralidade científica, em detrimento da formação cultural, emancipação e liberdade. Ao mesmo tempo, a política econômica adotada no Brasil teve como inspiração os Estados Unidos da América, abrindo as portas para um capitalismo imperialista que pôde usufruir dos bens e lucros no território nacional. A análise apresentada por Loureiro (1996), é embasada em Gramsci (1978), e considera que as relações entre estruturação produtiva determinam a hegemonia das relações políticas, educacionais, culturais etc.

Nessa dialética entre estrutura e superestrutura, Loureiro (1996), destaca que o desenvolvimento do capitalismo no Brasil reverberou em maior concentração de renda para a burguesia, e na criação de uma ideologia que sustentasse os interesses do capital no período militarista. Segundo Loureiro (1996), a ideologia que vigorou neste período era conhecida como “segurança nacional” e foi implementada nos currículos escolares de todo o Brasil. Esta concepção de mundo burguesa, direcionava as disciplinas escolares a ficarem isentas das questões sociais e não questionarem os problemas da prática social. Segundo Loureiro (1996),

esta era uma expressão de negação do conhecimento com a finalidade de impossibilitar a classe trabalhadora a compreender a realidade, favorecendo os interesses do estado militarizado.

Em conformidade com as elaborações de Loureiro (1996), a Educação Física foi instrumento de controle neste período, visto que as práticas esportivas eram obrigatórias e foram desenvolvidas com um viés ideológico de desmobilização dos movimentos populares. Ademais, na concepção da educação militarizada, o esporte tinha como objetivo promover disciplina, obediência e respeito a hierarquia. Nas palavras do autor, o esporte servia para “respeitar as regras do jogo (... capitalista)” (LOUREIRO, 1996, p.42). Portanto, segundo o autor, o esporte nesta particularidade histórica assumiu um papel central de instrumento ideológico para alienar as massas e os movimentos sociais.

Lavoura (2013), incorpora o debate marxiano acerca do trabalho alienado e desenvolve mediações importantes, como duplo caráter do trabalho, classes sociais, propriedade privada e alienação, valor de uso e valor de troca, apropriação privada da cultura, cotidiano alienado, entre outras. Apesar da noção marxista de alienação e luta de classes aparecer em 8 das 9 obras, Lavoura (2013) se destaca com as apropriações mais desenvolvidas.

Nascimento (2014), incorpora a noção de duplo caráter do trabalho em Marx, para analisar a Cultura Corporal e sua atividade dominante no capitalismo, o esporte. A autora, se debruça nas análises de seu objeto à luz das categorias Alienação e Luta de Classes, por isso ao invés de emergirem explicações conceituais, surgem predominantemente análises sobre os determinantes da Cultura Corporal.

Loureiro (1996), incorpora as categorias em suas elaborações, predominantemente, em uma análise histórica do movimento de redemocratização no Brasil. Por isso, apresenta um debate mais específico dos interesses empresariais, em um contexto de organização produtiva (anos 70 e 80), no período militar e na redemocratização.

Dentre os destaques em Lavoura (2013), chamamos a atenção para a compreensão de cotidiano e apropriação privada do conhecimento, pois esta mediação também aparece com ênfase nas elaborações de Nascimento (2014) e Silva, E. (2013). Esta apropriação pode ser vista de modo desenvolvido em Silva, E. (2013).

Silva, E. (2013), incorpora e debate com a concepção de Lukács sobre como as limitações da cotidianidade no capitalismo interferem no desenvolvimento humano-genérico. Para o autor, apesar da alienação presente nas relações no capitalismo, as grandes objetivações humanas permanecem valiosas para o enriquecimento ontológico do ser humano. Nessa guisa, a arte, a ciência e a filosofia constituem uma parte ineliminável das conquistas da humanidade

em seu conjunto, ainda que no capitalismo essas objetivações humanas sejam furtadas da maioria dos indivíduos. Destacamos ainda, que a apropriação privada do conhecimento é uma dimensão da alienação, evidenciada por Silva, E. (2013), pois o conhecimento não é burguês ou patrimônio da burguesia, mas foi apropriado indevidamente pelos dominantes que expropriaram a classe trabalhadora desse acesso.

Ainda podemos destacar algumas apropriações específicas das categorias alienação e luta de classes. Nas obras de Rodrigues *et. al* (2013), Reis *et al.* (2013c) e Taffarel (2016), captamos um afincado diálogo com os conteúdos da Educação Física e estes fundamentos.

Rodrigues *et. al* (2013), ao tratar sobre os jogos eletrônicos, no capítulo III, de Reis *et al.* (2013), incorpora o debate sobre alienação. Os autores, evidenciam que os jogos eletrônicos, assim como as novas tecnologias de modo geral, não representam por si só a alienação e fetichismo, pois estas são produções humanas que podem ser tomadas em seus valores de uso para satisfazer necessidades. No caso dos jogos eletrônicos, seus fins são predominantemente lúdicos, enquanto os tecnológicos em geral poderiam, no exemplo dado pelos autores, aumentar o tempo livre dos trabalhadores, reduzindo a carga de trabalho.

No entanto, como visto anteriormente, a realidade se apresenta em contradição, pois a tecnologia enquanto produção humana que serviria para aumentar o tempo livre, nesta particularidade histórica, intensifica a exploração e alienação. Diante disso, Rodrigues *et al.* (2013), evidencia que é preciso pensar por contradição e entender que no capitalismo o acesso as objetivações humanas são dificultadas, pelos interesses de reprodução do capital. O mesmo ocorre no caso dos jogos eletrônicos, que tem por finalidade oportunizar experiências lúdicas e a ampliação do conhecimento sobre jogos, porém eles aparecem nas relações sociais em geral como mercadoria a ser vendida e consumida rapidamente.

Rodrigues *et al.* (2013), ainda destaca, que a alienação e o fetiche dos jogos eletrônicos ocorre tanto na deformação do sentido lúdico desta manifestação da cultura corporal, quanto na falta de acesso da classe trabalhadora aos jogos eletrônicos, que enquanto mercadorias, tem preços exorbitantes.

Reis *et al.* (2013c), parte da compreensão sobre o duplo caráter do trabalho e do cotidiano alienado, para confrontar as pedagogias que fetichizam a sociedade de classes, apresentando-a como a sociedade do conhecimento⁵⁵ e das oportunidades. Para estes autores, esse é um projeto de educação neoliberal que se alinha ao caráter alienador da sociedade capitalista, pois ao promover um processo formativo que visa adaptar os indivíduos às atuais

⁵⁵ Ver Duarte (2003).

relações de produção, promove uma intensificação da alienação e da dominação do homem sobre o homem.

Os autores, apontam que essa problemática vem se transformando juntamente com a reestruturação produtiva do capital, que nesta altura, se expressa pela acumulação flexível⁵⁶ que adentra às escolas pelo mito do empreendedorismo e empregabilidade. Essas pedagogias alinhavadas à essa concepção de mundo, visam apenas a formação unilateral do trabalhador para a valorização do capital.

Assim, Reis *et al.* (2013c), destaca que não basta compreender o duplo caráter do trabalho e o fetiche das pedagogias hegemônicas, é preciso pensar no trabalho como princípio educativo e assumir, intencionalmente, uma pedagogia contra hegemônica, que visa o desenvolvimento da individualidade livre e universal, pela superação da sociedade de classes. Nas apropriações dos autores, a pedagogia histórico-crítica e a abordagem crítico-superadora, possibilitam uma formação que confronte a alienação da sociedade de classes, com vistas a formação de sujeitos históricos, que compreendem a realidade de modo mais ampliado.

Nas considerações finais, do artigo de Taffarel (2016), a autora, afirma que a sociedade capitalista ao negar o conhecimento promove uma degeneração humana, o que pode levar à barbárie. Em última instância, a negação do conhecimento, pode ser considerada para Taffarel (2016), como fator de contribuição para adoecimento, crises existenciais, suicídios e violência entre os seres humanos. A alienação do ser humano, com as produções da humanidade (dentre elas a Cultura Corporal), impossibilita que os próprios indivíduos se reconheçam como seres humanos.

Taffarel (2016), aponta que a Cultura Corporal, assim como as demais objetivações humanas no capitalismo, aparecem nas relações de modo contraditório, pois acabam por assumir características das atuais relações de produção. Nota-se, em Taffarel (2016), que o esporte, na atual particularidade histórica, é a atividade mais desenvolvida da Cultura Corporal. Para a autora, esta tese se legitima por duas questões: 1) O esporte, tem grande influência sobre as outras atividades da Cultura Corporal no capitalismo, pois a atividade esportiva em última instância, direciona os demais elementos pelo caráter agonístico; 2) O esporte no capitalismo é a atividade que possui as objetivações mais complexas e enriquecidas de determinações. No entanto, as atividades esportivas, aparecem em suas formas mais desenvolvidas ao mesmo tempo que são negadas à classe trabalhadora.

⁵⁶ Ver Kuenzer (2007).

Rodrigues *et al.* (2013) e Taffarel (2016), estabelecem uma análise sobre a conversão das atividades da cultura corporal em mercadoria, processo comum na sociedade capitalista. Os primeiros destacam a relação entre tecnologia e jogos, enquanto a segunda entre desumanização e esporte. Reis *et al.* (2013c) apresenta um debate sobre as pedagogias hegemônicas, com ênfase na categorização de Duarte (2003).

Vale ressaltar que, apesar do destaque às elaborações de Reis *et al.* (2013c), em seu debate com as pedagogias do aprender a aprender (que representam uma sistematização desenvolvida deste grupo de teorias hegemônicas), a crítica às pedagogias hegemônicas também aparecem nas apropriações de Lavoura (2013), Silva, E. (2013), Sampaio (2013), Nascimento (2014) e Taffarel (2016). Portanto, a compreensão da luta de classes nas concepções pedagógicas é comum em 6 das 9 obras.

2.2.4 Emancipação e Liberdade

Quadro 12: Emancipação e Liberdade - Apropriações nas 9 obras da Educação Física

Fundamentos Filosóficos	Obras de Referência na Educação Física	Identificação por obra e página	Total de páginas da obra	
Emancipação e Liberdade	Reis <i>et al.</i> (2013a)	Martins, A. (2013)	p. 33, 34, 37-43	23
		Reis <i>et al.</i> (2013c)	p. 55, 56	18
		Souza <i>et al.</i> (2013)	p. 93, 95, 96, 99, 100	18
	Silva, E. (2013)	p. 13, 22, 23, 34-38, 40, 41, 46, 47, 53, 109, 110	112	
	Loureiro (1996)	p. 17, 18, 22, 23, 38, 85, 90-95, 100-104, 113-115, 118, 119, 130-132, 185-187	270	
	Nascimento (2014)	p. 15, 16, 26, 27, 61, 62, 66, 75-79, 92, 93, 109-111, 126, 127, 147, 148, 174, 203, 217, 239, 263-267, 273-276	286	
	Sampaio (2013)	p. 10, 12, 14, 15, 23, 24, 32-34, 41, 42, 56, 57, 70-72, 124-126	143	
	Lavoura (2013)	p. 1, 3, 9-11, 17-20, 64, 65, 69, 70, 71, 72, 101, 102, 103, 108, 109, 110, 117, 118, 124, 150, 161-166, 168, 170-174, 177, 178, 181-186, 191, 192, 195, 196, 197, 198, 200, 202, 203, 216, 217, 218, 224, 237, 238, 240, 253-255, 258, 261-	346	

		265, 274, 275, 278, 287, 291 - 293, 313-326	
	Silva, Duckur e Silva (2008)	p. 43-45, 47	31
	Taffarel (2016)	p. 5, 10, 15, 16, 19	23
	Viotto Filho (2009)	p. 687, 690, 691, 694	9

Fonte: Autoria Própria

O processo de luta pela liberdade, ainda que nos limites do capitalismo, e da busca pela emancipação humana em uma outra sociedade, aparece nas 9 obras de referência da Educação Física. Lavoura (2013), é a obra que mais se apropria deste debate, ademais o próprio objeto do autor tem como recorte teórico, a emancipação humana. Nascimento (2014) e Loureiro (1996), também se destacam pela projeção das categorias em suas elaborações.

Nas produções de Lavoura (2013), Nascimento (2014), Sampaio (2013) e Loureiro (1996), captamos as principais apropriações das categorias emancipação e liberdade.

No capítulo 3, da tese de Lavoura (2013), o debate sobre emancipação humana e o papel social da escola tem destaque. Para o autor, com base em Duarte (2001; 2013) e Markus, na sociedade capitalista existe uma contradição entre as possibilidades de humanização e os determinantes de desumanização, pois ao mesmo tempo que as relações são estranhadas ao trabalhador nessa particularidade histórica, o desenvolvimento das forças produtivas possibilitaram um avanço sem precedentes na constituição do gênero humano, em sua universalidade.

Lavoura (2013), compreende que na modernidade o gênero humano se desenvolveu no campo da ciência, das tecnologias, das forças produtivas, das ideias, das artes, da filosofia e da política, mas este avanço não é acessado pelo trabalhador, tampouco seu desenvolvimento é permitido. O autor, à luz de Duarte (2013), explica que a ruptura provocada entre essência e existência do homem na sociedade capitalista só pode ser sanada pela superação do próprio modo de produção da vida no capital.

Lavoura (2013), pautado em Marx (2010; 2013), elucida que somente na sociedade dos homens emancipados, da superação da dominação do homem sobre o homem, e da supressão da apropriação privada dos meios de produção, será possível encontrar o verdadeiro reino da liberdade. Embasado nos escritos marxianos, o autor, explicita que o reino da liberdade começa quando o trabalho deixa de ser imposto e dirigido externamente (por outrem), mas determinado pelo próprio trabalhador, em produção associada e regulada socialmente. O trabalho no reino da liberdade, se situa sempre em articulação com o reino da necessidade

(coletiva), e passa a ser realizado com menos dispêndio de força e em condições adequadas aos seres humanos, que trabalham para além da produção material, mas também para a produção da natureza humana.

Lavoura (2013), apresenta este processo revolucionário de modo dialético, ressaltando que a superação da sociedade capitalista se dará pela negação da negação, ou seja, pela suprassunção deste modo de produção da vida. Isto quer dizer, que a emancipação dos sentidos humanos será possível justamente pela emancipação de tais sentidos, tanto subjetiva, quanto objetivamente. É preciso dar condições e instrumentos para o processo de humanização, mesmo nos limites desta sociedade, para que seja construída outra, em um processo revolucionário de negação da propriedade privada e de incorporação dos avanços humano-genéricos desenvolvidos historicamente até aqui.

Este é um ponto importante nas apropriações de Lavoura (2013), que para desenvolver o debate estabelece um diálogo direto com Lênin (1968), Trotsky (2009) e Lukács (2012; 1982), para afirmar que a criação do novo, sempre se dá a partir do velho. Isto significa que a superação do capitalismo e a busca pela emancipação plena dos sentidos humanos não irá criar uma nova cultura (proletária) e apagar todo o legado humano, pelo contrário, é necessário se apropriar de toda a produção acumulada pela humanidade, para assim desenvolver e conduzir à cultura proletária, avançando dialeticamente sobre as produções e conquistas já realizadas no passado, independente se foram criadas durante o capitalismo.

A partir destes pressupostos, Lavoura (2013), ressalta a importância da superação por incorporação, sendo que é preciso se apropriar de todo legado cultural já desenvolvido (gênero humano) de forma crítica, compreendendo os processos históricos e as possibilidades de efetivação material e o devir de uma sociedade emancipada. Assim, o autor, enfatiza o papel da escola nas atuais relações (capitalismo) e nas possíveis transformações (revolução).

Lavoura (2013), pautado em Marx (2010; 2009), nos mostra que o desenvolvimento da riqueza da subjetividade humana, depende do desenvolvimento da riqueza objetiva do indivíduo, e a escola na modernidade é o espaço particular de uma forma de trabalho (educativo), que produz avanços na formação das classes populares à patamares mais avançados e elevados de desenvolvimento genérico.

Por isso, Lavoura (2013), evidencia que a pedagogia histórico-crítica é necessária para este processo no interior da educação escolar, se pautando na defesa pela socialização das conquistas humano-genéricas mais elevadas, e se opondo as atuais relações de produção da vida. Esta pedagogia, propõe uma formação para além da unilateralidade capitalista, por uma

formação omnilateral, que só será efetivamente alcançada no reino da liberdade. De acordo com Lavoura (2013), embasado em Marx e Engels (1999) e Antunes (2008), a omnilateralidade consiste no desenvolvimento das múltiplas capacidades e sentidos humanos no processo de trabalho e satisfação de suas necessidades.

Lavoura (2013), partindo de Duarte (2011) e Gramsci (1978), elucida que o desenvolvimento da individualidade livre e universal é o horizonte da pedagogia histórico-crítica, entendendo liberdade como possibilidades transformadoras, que carecem de conhecimentos teórico-práticos para serem realizadas.

A luta pela emancipação e pela superação do modo de produção capitalista, aparece de modo bem desenvolvido nas elaborações de Lavoura (2013), como pode ser visto nos parágrafos anteriores. No entanto, é importante evidenciar que esta é uma apropriação comum entre as 9 obras, que de modo geral compreendem que o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser universal só se efetivará com a superação da sociedade capitalista.

Em Nascimento (2014), Sampaio (2013), Taffarel (2016) e Viotto Filho (2009), além das apropriações em geral, acerca da emancipação humana, também emanam especificidades das relações entre liberdade e conhecimento.

Nascimento (2014), pautada em Gramsci (1978), enfatiza que o próprio homem há de produzir as possibilidades de emancipação pela superação das relações sociais alienadas. Segundo Nascimento (2014), essa possibilidade ainda não é realidade, mas o fato de existir um caminho para a liberdade, torna essa possibilidade também uma realidade. No entanto, de acordo com a autora, para que essa possibilidade se torne de fato realidade, é preciso que os indivíduos conheçam o existente e saibam utilizar todos os instrumentos possíveis para mudar as relações objetivas.

Assim, Nascimento (2014), desenvolve o debate sobre emancipação humana, afirmando que é necessário que a classe trabalhadora domine as condições objetivas e os elementos teórico-práticos, para criar uma nova forma de sociabilidade. Para a autora, com base em Vigotski (2001a), o ato de criação é um processo articulado com as condições históricas e o grau de apropriação do que já foi produzido, portanto para produzir o novo é preciso dominar o existente. Nascimento (2014), utiliza o exemplo da escrita, para mostrar como ao longo da história se produziram meios de sistematização para símbolos, em uma forma mais desenvolvida, que passou a ser necessária para o próprio registro da história. As novas gerações não poderiam criar formas de escrita, sem se apropriar do sistema já desenvolvido da escrita.

Concomitantemente à análise da escrita, a autora, evidencia que o movimento de superação das relações sociais de dominação, exige da classe trabalhadora o resgate das produções mais desenvolvidas existentes nessa particularidade histórica, pois a “história não conhece o movimento de marcha a ré” (NASCIMENTO, 2014, p.92).

Nascimento (2014), nos capítulos 2 e 3, de sua tese, apresenta uma compreensão da categoria liberdade. Para a autora, é no capitalismo onde foi produzido o desenvolvimento das práticas corporais à níveis nunca vistos antes, na dimensão da voluntariedade humana, do domínio da própria conduta e nas ações corporais. Este salto qualitativo na Cultura Corporal, representam para a autora um salto para a liberdade humana, entendendo liberdade como a possibilidade de agir conscientemente com relação às necessidades e aos meios de satisfazer tais necessidades. Nascimento (2014), embasada em Duarte (2006), Marx (2013; 2010) e Vigotski (1996), ao tratar da criação de uma imagem artística com as ações corporais, reitera que para este agir livre e autônomo é preciso dominar a produção existente.

No entanto, Nascimento (2014), à luz de Vigotski (1996), Marx (2013; 2010) e Gramsci (1978), aponta que apesar dos seres humanos alcançarem níveis elevados do domínio de si e da liberdade na modernidade, a efetividade da emancipação humana é impedida, reiterando que a busca pela liberdade plena, é a busca por uma sociedade livre.

Sampaio (2013), se apropria do debate sobre a emancipação humana, a partir da abordagem crítico-superadora e dos pressupostos vigotskianos. Em Sampaio (2013), a apropriação do conhecimento é condição para o desenvolvimento das funções superiores, e em uma sociedade de classes a sucessiva apropriação destes bens contribui para a emancipação dos indivíduos nos limites atuais, impulsionando o desenvolvimento de todas as suas possibilidades humanas, em um constante vir-a-ser. Na compreensão de Sampaio (2013), esta é a grande aproximação da psicologia histórico-cultural com abordagem crítico-superadora, atuando nas contradições do processo de formação humana, em meio a um processo revolucionário pela superação do capitalismo.

Taffarel (2016), ao apresentar as contribuições da Cultura Corporal para a formação humana, se embasa em Manacorda (1991), e ressalta que os conteúdos da Educação Física por serem uma particularidade importante do gênero humano, são fundamentais para se pensar em uma formação omnilateral (plena de sentidos). Estes conteúdos ao serem transmitidos possibilitam uma rica relação humana nos sentidos éticos, estéticos, performativos, artísticos, entre outros, que promovem o desenvolvimento de múltiplas capacidades humanas. Para a autora, pela formação humana em múltiplas dimensões, o ser humano pode almejar a satisfação

plena de suas necessidades, mas este é um projeto de educação que só pode ser possível com um novo projeto de sociedade.

Segundo Taffarel (2016), com a superação do capitalismo teremos os “sentidos lúdicos, éticos e estéticos humanizantes dos elementos que compõe a Cultura Corporal, e não os sentidos agonísticos, competitivistas, individualistas, narcisistas como é hegemônico” (TAFFAREL, 2016, p.20). Taffarel (2016), em suas considerações finais, ainda delimita a partir de Freitas (2016), a importância de se assumir um projeto pedagógico histórico, contra-hegemônico, que vislumbra o desenvolvimento de um indivíduo rico de mediações.

Viotto Filho (2009), também apresenta um debate sobre liberdade e Cultura Corporal. Para o autor, à luz dos pressupostos vigotskianos, a apropriação da Cultura Corporal possibilita, principalmente, o desenvolvimento da motricidade humana e da atividade consciente, enquanto capacidades humanas superiores. O autor, evidencia que o desenvolvimento das condutas superiores humanas em seu conjunto, possibilitam ao indivíduo um desenvolvimento de outra ordem, um desenvolvimento multilateral. Viotto Filho (2009), compreende multilateral como o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas superiores, uma condição para a formação de um indivíduo cada vez mais livre.

Nascimento (2014), apresenta a compreensão gramsciana de liberdade, enquanto o domínio consciente dos meios de satisfazer necessidades, e a eminente necessidade de superação do capitalismo para uma sociabilidade livre. Sampaio (2013) e Viotto Filho (2009), estabelecendo aproximações com a psicologia histórico-cultural, se apropriam da categoria liberdade pelas relações com a atividade consciente. Taffarel (2016), defende a superação do capitalismo e a busca por outras possibilidades, sentidos e contextos de apropriação das produções humanas, com destaque a Cultura Corporal.

As apropriações sobre emancipação humana e liberdade, aparecem de modo explícito em alguns autores, apesar de estabelecerem diferentes aproximações com teóricos. Lavoura (2013), incorpora o debate sobre formação omnilateral a partir de Marx e Engels (2007) e Antunes (2008), Taffarel (2013) e Silva, E. (2013), desenvolvem o mesmo debate se pautando em Manacorda (1991), enquanto Viotto Filho (2009), utiliza o termo multilateral se apropriando da teoria vigotskiana.

As 9 obras analisadas, estabelecem relações entre emancipação humana e educação escolar, em maior ou menor medida. No entanto, vale ressaltar a noção de Loureiro (1996), que é comum na maioria das obras, que tem como objeto específico a educação escolar.

Loureiro (1996), em diálogo com Saviani (2007; 2011a) e Ghiraldelli Júnior (1989), enfatiza que não há revolução sem teoria revolucionária, assim como não se pode ter revolução educacional sem uma teoria pedagógica revolucionária. Por isso, para o autor, a pedagogia histórico-crítica assume um compromisso histórico com a emancipação da classe trabalhadora, traduzindo para o âmbito escolar os interesses de classe.

Loureiro (1996), à luz de Gadotti (1992) e Saviani (2007; 2011a), evidencia que a escola tem um papel perante a luta coletiva pela emancipação, ela deve desocultar a realidade. Para isso, a escola pela socialização do conhecimento, visa fazer com que os alunos compreendam as determinações sociais e possam intervir na realidade. Nessa compreensão, Loureiro (1996), evidencia que a escola sozinha não faz revolução, mas se mantém como um espaço importante na busca por uma formação e realização plena do homem livre.

Esta é uma compreensão que também foi incorporada Martins, A. (2013), Reis *et al.* (2013c), Souza *et al.* (2013), Silva, Duckur e Silva (2008) e Taffarel (2016), que tem como objeto a educação escolar. Em Lavoura (2013), Nascimento (2014), Sampaio (2013) e Silva, E. (2013) a relação da escola com a busca pela emancipação humana também aparece, com acréscimo do debate sobre a catarse, conforme pode ser visto em Silva, E. (2013).

Silva, E. (2013), acrescenta elementos a esse debate ao tomar o conceito de catarse em Lukács (2012), Frederico (2000) e Saviani (2008), para explicar o movimento de elevação da consciência dos seres humanos. Segundo o autor, no caso de Lukács (2012), Frederico (2000), a arte, a filosofia e a ciência proporcionam a elevação da individualidade humana, para além das relações cotidianas, oportunizando um salto qualitativo no âmbito da estética e da apreensão do real.

Segundo Silva, E. (2013), nas aproximações com Saviani (2011a; 1980), a escola ao transmitir os aspectos e conquistas essenciais da humanidade, oportuniza ao aluno apreender relações que se ocultam na esfera do cotidiano, promovendo um salto do imediato a uma síntese mediata. O aluno se apropria das produções humanas de tal forma, que essas objetivações passam a constituir sua individualidade, como uma segunda natureza. Esse é o movimento de catarse, que aparece em Silva, E. (2013), de modo bastante desenvolvido, porém esta categoria também foi incorporada por Lavoura (2013), Nascimento (2014), Sampaio (2013), como um dos processos importantes na busca pela emancipação humana.

CAPÍTULO III

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E PSICOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NAS APROPRIAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os fundamentos pedagógicos e psicológicos da pedagogia histórico-crítica, alicerçam as bases da concepção de educação escolar, prática pedagógica e desenvolvimento humano desta teoria pedagógica. Estas bases, são essenciais para o trabalho pedagógico e efetivação do papel social de uma educação emancipadora. Em Saviani (2019), a educação escolar é a principal expressão de trabalho educativo na modernidade, que pela especificidade do ensino, visa garantir para os estudantes a apropriação do legado cultural da humanidade, pelas formas mais desenvolvidas.

Neste capítulo, apresentaremos como as seguintes categorias se fazem presentes nas 9 obras analisadas, como seus fundamentos pedagógicos e psicológicos: I) *Educação Escolar*; II) *Conhecimento Escolar*; III) *Bases e Proposições Didáticas*. Como exposição de nosso objeto, apresentaremos os seguintes elementos: 1) Uma síntese, acerca do movimento dialético entre Educação Escolar, Conhecimento Escolar e Fundamentos Didáticos à luz dos clássicos do marxismo, pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural; 2) Quadro 13, contendo o nome e a identificação dos autores que abordam cada fundamento; 3) Um mapeamento, de cada um dos fundamentos nas obras dos referidos autores, identificando as páginas e quantidade de aparições da categoria; 4) Uma síntese, de como os fundamentos aparecem nas obras de referência.

3.1 NOTAS ACERCA DOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E PSICOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Neste subcapítulo, apresentaremos o movimento entre educação escolar, conhecimento escolar e método pedagógico, à luz dos clássicos da pedagogia histórico-crítica. Nossas considerações acerca dos fundamentos pedagógicos e psicológicos, serão delineadas pelo seguinte percurso: 3.1.1) A educação escolar, como instância mais perspicua de educação na modernidade e seu papel contra hegemônico na formação das novas gerações; 3.1.2) O *conhecimento*, como força motriz do desenvolvimento psíquico, apontando que não é qualquer tipo de conteúdo que promove o desenvolvimento dos sentidos humanos, por isso o trato com

a ciência, arte e filosofia deve ser prioridade na escola; 3.1.3) O destaque do processo de ensino na escola, onde os saltos qualitativos no desenvolvimento humano não ocorrem de modo acidental, mas são promovidos de modo intencional e sistematizado por um *método pedagógico*, pautado na dialética marxista, que possibilita um movimento da síncrese à síntese pela mediação do pensamento teórico.

3.1.1 Educação Escolar: O papel contra-hegemônico da escola e a formação das novas gerações

Eis por que muitas pessoas do povo pensam que, nas dificuldades do estudo, exista um “truque” contra elas (quando não pensam que são estúpidos por natureza): veem o senhor (e para muitos, especialmente no campo, senhor quer dizer intelectual) realizar com desenvoltura e aparente facilidade o trabalho [intelectual] que custa aos seus filhos lágrimas e sangue, e pensam que exista algum “truque” (GRAMSCI, 2011, p.52, grifos nossos).

A educação escolar é o espaço dominante de educação na modernidade, por isso tem um papel importante na formação das novas gerações. Para a pedagogia histórico-crítica, a escola deve possibilitar o acesso dos indivíduos singulares aos instrumentos teórico-práticos, para que eles superem as limitações cotidianas e se desenvolvam em suas capacidades como indivíduos genéricos. Por isso, Saviani (2013), evidencia que o conhecimento deve ser ensinado em suas formas mais desenvolvidas, rompendo com sua apropriação privada e socializando o que a humanidade produziu de mais rico ao longo da história. Como pode ser visto na epígrafe deste subcapítulo, o conhecimento as vezes é visto como algo sobrenatural pelas massas, que não vislumbram possibilidade de apreendê-lo. A escola, deve desvelar a ideia fetichizada de que o estudo é algo “mágico”, como um truque, que somente alguns dominam, pois esta ilusão é um interesse dominante, de manter a classe trabalhadora na condição de dominada.

A escola, segundo Gramsci (1999) e Saviani (2019), deve ser tomada como um espaço contra hegemônico de luta pela socialização do patrimônio cultural da humanidade, para os filhos da classe trabalhadora, a fins de que sejam libertados da condição de dominados. Como visto no capítulo 2, desta dissertação, a liberdade é um processo de constante luta, dentro dos limites dessa sociedade e na busca pela construção de outra. Uma exigência do processo de busca pela liberdade, é a superação daquilo que Gramsci (1999), denominou como filosofia espontânea, que está presente nos hábitos, condutas, escolhas cotidianas e crenças, se elevando à uma concepção e ação no mundo cada vez mais sólida, consciente e crítica.

Saviani (1980; 2007), à luz desta concepção, reitera que a escola objetiva superar a maneira desagregada e ocasional de concepção e ação no mundo, oportunizando que os

indivíduos tomem a história para si, desenvolvendo uma concepção de mundo histórico-dialética. Os indivíduos singulares, ao se apropriarem do mundo de forma mediada pelo conhecimento, poderão atuar de maneira mais consciente, podendo participar ativamente na produção da história do mundo, inclusive em suas contradições, agora, sem mais ocupar um lugar de passividade e servidão.

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise. Não se pode separar a filosofia da história da filosofia, nem a cultura da história da cultura. No sentido mais imediato e determinado, não se pode ser filósofo — isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente — sem a consciência da própria historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções. (GRAMSCI, 1999, p. 94 e 95)

É preciso conhecer a história, para se ter uma concepção de mundo crítica e coerente com a realidade, ou seja, é preciso dominar as conquistas humanas historicamente desenvolvidas, para superar a espontaneidade de uma concepção de mundo limitada e incoerente com o real. Saviani (1980; 2007; 2011a) e Gramsci (1999), ilustram esse processo de formação da consciência filosófica, pelo exemplo da linguagem, que para eles carregam sempre uma concepção de mundo e elementos da cultura, sendo que os indivíduos que dominam um dialeto de uma única província, terão limitações e restrições a essa localidade.

Podemos estabelecer uma relação da consciência filosófica, elucidada por Gramsci (1999), e da atividade consciente, explicitada por Luria (1979). Os autores, nos mostra que o ser humano desenvolve suas atividades de modo cada vez mais consciente, quando se apropria da produção acumulada do gênero humano. Para Luria (1979), o comportamento animal tem como determinante os *jacentes no genótipo* (determinante biológico) e a experiência individual, já o ser humano, se forma na assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível pelo processo de aprendizagem. A medida em que o indivíduo se apropria da história, enquanto experiência universal da humanidade, desenvolve capacidades superiores e cada vez mais livres para agir no mundo.

Tomar a história para si, não significa fazer descobertas individuais ou aprender sozinho sobre o mundo, mas pelo contrário, é preciso socializar criticamente verdades já descobertas, ou seja, o conhecimento acumulado. A partir dessas verdades, já descobertas (conhecimento sistematizado), já existentes, pode-se criar o novo, por isso para a pedagogia

histórico-crítica o conhecimento é condição para a liberdade, para a criação e para uma ação cada vez mais efetiva na realidade objetiva.

Esta compreensão de escola, reside na relação entre o patrimônio cultural da humanidade, os conteúdos escolares e a concepção de mundo, que é um assunto de extrema relevância para a pedagogia histórico-crítica. Segundo Duarte (2013), o indivíduo quanto toma o gênero humano para si, se torna um ser genérico para si, e pode assim, ter as condições de se relacionar mais conscientemente com a realidade.

Segundo Duarte (2016), o ensino dos conteúdos escolares, que tem como núcleo os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, deve apresentar consistência em uma ética marxista, ou seja, deve estar fundamentado em uma concepção de mundo histórico-dialética.

Ensinar conteúdos escolares como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar. Por menos explícitas que sejam as concepções de mundo presentes nos conhecimentos ensinados na escola, elas sempre existem, o que faz do ensino desses conhecimentos sempre um ato educativo. (DUARTE, 2016, p.95)

Podemos enunciar essa característica do trabalho educativo, como a unidade entre os conhecimentos escolares, a concepção de mundo e a prática social. Essa unidade, se faz presente em todo o processo do trabalho educativo, desde a identificação dos conhecimentos a serem socializados, até as formas mais adequadas, pois para que a tarefa de humanização dos indivíduos seja efetivada, é preciso ter clareza sobre a justificativa e projeto de sociedade que se almeja formar. Sobre isso, Duarte (2016), a partir da compreensão do trabalho como princípio educativo, afirma que é necessário estabelecer “relações entre os conteúdos escolares e a totalidade da atividade humana de domínio da natureza e a organização da sociedade” (DUARTE, 2016, p.97).

Duarte (2016), apresenta essa unidade a partir da compreensão do trabalho como princípio educativo, em Gramsci (1978). Se as formas de organização da sociedade podem ser identificadas nas formas de organização do trabalho, o próprio trabalho, enquanto atividade teórico-prática, é um princípio imanente a escola. Desse modo, a escola deve se pautar em uma organização a partir do trabalho, assumindo uma concepção de mundo histórico-dialética em unidade com a instrumentalização das massas, contribuindo para a libertação dos indivíduos, “de toda **magia e bruxaria**, e fornece o ponto de partida para posterior desenvolvimento de uma concepção [...] para a compreensão do movimento e do devenir [...] de todas as gerações passadas, que se projetam no futuro” (GRAMSCI, 1982, p.130-131, grifos nossos).

Sobre essa assertiva da concepção de mundo presente no trabalho educativo, fundamentados em Duarte (2016), devemos salientar duas questões: 1) O materialismo histórico-dialético não se reduz à apenas uma leitura histórica do mundo, mas esta é uma base fundamental para a formação de uma concepção de mundo histórico-dialética; 2) Ter unidade entre o conhecimento escolar e concepção de mundo, não significa trabalhar com denúncias dos problemas sociais ou ministrar aulas sobre o marxismo, mas sim, que as bases dessa concepção podem ser formadas pelos conteúdos selecionados e as formas de seu ensino. Ademais, a concepção de mundo, segundo Duarte (2016, p.99), é “constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos”.

Sobre a concepção de mundo, Duarte (2016), chama a atenção para dois aspectos: 1) Relação individual e coletiva; 2) Grau de elaboração e sistematização pelos indivíduos. Sobre o primeiro aspecto, podemos dizer que a concepção de mundo é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, pois por um lado existem singularidades da vida de cada indivíduo, e por outro lado, essas singularidades ocorrem no interior de um processo de relações sociais, mediadas pelo gênero humano, ou seja, um processo social. Assim, quanto mais o sujeito desenvolve uma individualidade para si, sua concepção de mundo se expande rompendo com o imediato da materialidade espontânea, de tal forma que pode chegar “no limite, à universalidade do gênero humano” (DUARTE, 2016, p.100).

Em outras palavras, a concepção de mundo será elevada ao ponto mais desenvolvido já atingido pela humanidade, compreendendo as relações da vida de forma materialista e histórica. O segundo aspecto, diz respeito a exatamente essa relação, a ascensão do senso comum (como nível mais elementar da concepção de mundo) à consciência filosófica (enquanto expressão de nível elevado, de elaboração consciente e sistematizada de mundo).

é preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção do mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior [...] ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1999, p. 101).

Esse movimento de ascensão do senso comum à consciência filosófica, marca um conceito fundamental da pedagogia histórico-crítica, a catarse. É importante ressaltar que a catarse não se trata apenas de um momento do método pedagógico, ela é a “elaboração superior

da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1999, p. 314), ou seja, é a incorporação de conhecimentos que instrumentalizarão os indivíduos em uma nova forma ético-política de compreender o mundo. Por isso, Duarte (2016), evidencia que a mudança qualitativa na concepção de mundo caracteriza a catarse, que é um processo mediado pelas produções humanas de natureza diversa como a arte, a ciência e a filosofia.

Essa é uma das razões da escola trabalhar com conceitos científicos, artísticos e filosóficos, pois o domínio de formas mais desenvolvidas de pensamento ocorre pela apropriação dos conteúdos mais ricos de objetivações humano-genéricas, produzidos pela experiência social. Segundo Duarte (2016), esses conteúdos que carregam em si um potencial para formação de uma concepção materialista e histórica de mundo, se firmam na história como expressões humanas que resistiram ao tempo por apresentarem um valor universal, independentemente de seu tempo histórico. Saviani (2011a), conceitua esses conhecimentos universais, como clássicos.

Se tomarmos a Teoria do Valor em Marx, entendemos que o valor é a capacidade que um produto tem de satisfazer necessidades humanas. Se compreendemos que os conhecimentos clássicos têm valor universal, entendemos que esses conteúdos satisfazem necessidades gerais de toda humanidade, necessidades humano-genéricas. Assim, os clássicos ultrapassam, as necessidades imediatas e singulares dos indivíduos, do mesmo modo que, superam as necessidades originais para que foram criados, se firmando como valores ontológicos fundamentais para todas as gerações. Por isso, recorreremos a Lukács (2012), para explicitar o valor dos clássicos:

Todos os valores, sem exceção, nasceram no curso do processo social, num estágio determinado, e precisamente enquanto valores. Não que o processo tivesse realizado em valor em si “eterno”; ao contrário, os próprios valores experimentam no processo da sociedade, um surgimento real e, em parte, também um desaparecimento real. A continuidade da substância no ser social, porém, é a continuidade do homem, de seu crescimento [...] E, na medida em que um valor na sua realidade, nas suas realizações concretas, entra nesse processo, torna-se um componente ativo dele; **na medida em que encarna um momento essencial de sua existência social, conserva-se com isso e através disso a substancialidade do próprio valor, sua essência e sua realidade.** (LUKÁCS, 2012, 413, grifos nossos)

Nessa guisa, o ensino dos clássicos possibilita uma apreensão da realidade, rica de mediações, e isso por sua vez, engendra uma concepção de mundo materialista e histórica, dando continuidade no desenvolvimento da humanidade, em um processo de reprodução genérica. Entendendo que os conteúdos clássicos potencializam a humanização dos indivíduos, a pedagogia histórico-crítica, toma esses conhecimentos como critério para os conteúdos

escolares. No entanto, ao se pensar nos conteúdos, é preciso se pensar nas formas de seu ensino, e ao mesmo tempo, se considerar quem irá aprender.

O ensino dos conhecimentos clássicos na escola, para a pedagogia histórico-crítica, não possui uma única forma e procedimento acabado. Segundo Duarte (2016), as estratégias e técnicas devem ser empregadas pelo professor, no interior nas relações concretas da escola. Os procedimentos metodológicos devem considerar, minimamente, 4 elementos: 1) O professor e seu domínio teórico-metodológico; 2) O aluno, como sujeito cognoscente; 3) O conteúdo, como saber fundamental que está sendo ensinado; 4) As circunstâncias, como formas e condições objetivas para este ensino. Assim sendo, a escola deve ensinar os conteúdos clássicos “no campo científico, artístico e no filosófico” tomando a “luta histórica pela emancipação do gênero humano como referência” (DUARTE, 2016, p.110).

3.1.2 Conhecimento Escolar: Ciência, arte e filosofia e o desenvolvimento dos sentidos humanos

Se não fosse aquilo...Nem sabia. O fio da ideia cresceu, engrossou - e partiu-se. Difícil pensar... Nunca vira uma escola. Por isso não conseguia defender-se, botar as coisas nos seus lugares.” (RAMOS, 2014, p.35)

Na escola, o conhecimento acumulado pela humanidade é sistematizado, organizado e dosado a partir de disciplinas escolares, que em uma unidade, compõe uma totalidade de conhecimentos essenciais, que pode ser compreendido como currículo. O currículo, não deve ser visto como um emaranhado de conteúdos desvinculados dos fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos. Martins e Pasqualini (2020), acentuam que o currículo é um meio ou ferramenta do ato educativo, que assume uma forma coerente com um projeto de formação omnilateral, com destaque às contribuições para o pensamento teórico.

O currículo, é a organização de um dos meios mais adequados, para garantir socialização daquilo que foi identificado como essencial para formação humana, ou seja, é a sistematização dos conteúdos da cultura que serão ensinados ao longo da educação básica.

Considerando-se a relação dialética entre objetivos e meios da educação, o currículo situa-se, portanto, na esfera dos meios, subordinando-se a determinada intencionalidade pedagógica e colocando-se a serviço de sua concretização. Como tal, reveste-se de dimensões ontológica, epistemológica e ético-política [...] (MARTINS; PASQUALINI, 2020, p.24).

Desse modo, o currículo à luz da pedagogia histórico-crítica, deve possuir no mínimo três aspectos: ontológico, epistemológico e ético-político. Sobre o primeiro aspecto

(ontológico), o currículo se edifica como uma unidade entre pedagogia e psicologia, que compreendem o indivíduo, como um ser humano, constituído pela intervinculação das transformações biológicas e aprendizados culturais.

Sobre o caráter psicológico e pedagógico deste aspecto, Martins, L. (2013), evidencia 5 teses⁵⁷, que radicam a unidade teórico-metodológica entre pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. As teses, confluem na síntese de que a natureza dos conteúdos e atividades escolares, é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico das pessoas, evidenciando a escola como lócus privilegiado para requalificar o curso da humanização dos indivíduos. As 5 teses, são:

1. Ao ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos;
2. A humanização do psiquismo identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores;
3. A atividade de ensino conquista natureza específica na forma de educação escolar;
4. A formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza;
5. Conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos.

Essas teses reiteram que a transmissão-assimilação dos conteúdos escolares potencializam o desenvolvimento das funções tipicamente humanas, ou seja, possibilitam a humanização de cada indivíduo singular. Esta apropriação dos conceitos humano-genéricos, é condição fundamental da existência humana e que pode garantir um desenvolvimento à outros patamares.

O processo de internalização dos conceitos universais, está dialeticamente articulado com as particularidades dos processos educativos, por isso, a atividade educativa desenvolvvente potencializa profundas transformações na ação do ser humano, frente a natureza. A mediação do acervo simbólico, para Vigotski (1997), atua como estímulo de segunda ordem, alavanca no ser humano o desenvolvimento de capacidades de ações volitivas, dominando as espontâneas e imediatas.

⁵⁷ Em Magalhães e Martins (2020) as autoras apontam 11 teses, porém com um enfoque sobre as especificidades e semelhanças da psicologia educacional e pedagogia escolar, como ciências. Vale ressaltar que tanto em Magalhães e Martins (2020), como em Martins, L. (2013), a psicologia educacional que se subordina à pedagogia escolar, e não o contrário.

O processo de humanização é mediado por signos, que são internalizados por processos educativos em relações interpessoais. Portanto, nas relações sociais onde emergem processos educativos de natureza diversa, existe uma “condicionabilidade recíproca” (MARTINS, A., 2013, p. 190), entre o ensino e aprendizagem, sendo os signos elementos que medeiam as transformações psíquicas. Todavia, nas relações cotidianas, as apropriações da realidade são parciais e fragmentadas, visto que, o real se manifesta nessas relações de modo imediato, apenas em sua dimensão fenomênica, ou seja, essas relações “mostram” certos aspectos, enquanto ocultam outros.

Assim, na particularidade histórica da sociedade moderna, a escola tem destaque como um espaço específico de educação (formal), a quem compete corroborar com a inteligibilidade do real, para além de suas manifestações fenomênicas. Este papel social da escola, requer a seleção dos conhecimentos essenciais, bem como a eleição das formas mais adequadas para fazê-lo (VIGOTSKI, 1997).

Essa escolha, à luz da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, condiz com o aspecto ontológico do currículo, pois busca a socialização de conceitos que representem idealmente o real de forma mais fidedigna⁵⁸, compreendendo que isso possibilitará saltos na formação humana de cada indivíduo. Vigotski (2000), denominará este tipo de saber, como conceitos verdadeiros, que estão encarnados nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos a serem transmitidos na educação escolar.

O sistema de objetivações humanas (conceitos), identificado e escolhido para compor o currículo, tem como critério importante a compreensão de conhecimentos clássicos. Saviani (2011a), destaca que os conhecimentos clássicos permanecem como fundamentais ao longo do tempo, pois desvelam questões fulcrais da realidade e da constituição humana. Os clássicos, também expressam nexos essenciais da prática social, em sua gênese, processo de desenvolvimento, em distintas dimensões e tendências do que pode vir-a-ser. Esses conteúdos, representam os conhecimentos mais desenvolvidos do gênero humano, que tem a capacidade de enriquecer o ato educativo como esteira na formação humana.

⁵⁸ A apreensão do real é sempre provisória, visto que a realidade está em movimento, por isso na escola se busca a apreensão em suas máximas possibilidades, posto que o reflexo do real nunca é ele próprio. Martins e Pasqualini (2020), salientam que a apreensão do real pode ser distorcida pelos próprios limites da captação sensível do objeto; limites de significados parciais e/ou equivocados atribuídos socialmente aos objetos e internalizados pelo sujeito, e ainda, podem advir do fato de que numa sociedade de classes, inúmeras distorções resultam do interesse da classe dominante em fazer de suas ideias as ideias dominantes, em fazer de sua pseudoverdade uma verdade ingenuamente crível.

Portanto, o segundo elemento emana desta análise, os conceitos clássicos são captados metodicamente pela ciência ao longo da história, por isso, pode-se afirmar que há um aspecto epistemológico no currículo. Esta organização do currículo, que é ontológica e epistemológica, tem como enfoque uma dimensão ético-política, que é o terceiro aspecto do currículo. O conhecimento sistematizado, cientificamente, torna a realidade inteligível, de modo a instrumentalizar a classe trabalhadora para atuar na sociedade, transformando o que tem que ser transformado (superação da sociedade de classes), e preservando o que deve ser mantido (as produções desenvolvidas pelo gênero humano).

Conforme Vigotski (1997), o objeto não se mostra na sua vivência direta, mas em suas mediações essenciais e suas relações com os demais objetos da realidade. Assim, os conceitos que compõem as disciplinas escolares em um currículo, não são recortes ou expressões empíricas, mas sistemas de conceitos teóricos, que só podem ser explicados nas suas intervinculações com outros conceitos, ou seja, um conceito é um complexo de conceitos. Este tipo de conceito será internalizado de modo a orientar a consciência dos indivíduos, de modo a mediatizar suas condutas pelo pensamento teórico.

Por isso, o currículo que almeja potencializar o ensino desenvolvente deve, reiteradamente, compreender que a consciência é o ser consciente, e que quando a ação é mediatizada pelo pensamento teórico, o sujeito desenvolve também novas necessidades, sentidos e motivos. Portanto, a educação escolar também se propõe a reconstituir na atividade consciente de seus alunos, determinados modos de pensar, sentir e agir no mundo, que foram historicamente elaborados e conquistados pelos seres humanos.

A formação do *ser consciente*, exige uma unidade entre a esfera cognitiva-operacional e afetivo-volitiva, pois ao selecionarmos os conhecimentos clássicos a serem transmitidos na escola, também estamos tomando posição frente a modos de pensar e agir, que iremos promover em nossos alunos. Por isso, ressaltamos a importância do aspecto ético-político do currículo, pois em uma proposta alinhada aos interesses da classe trabalhadora, devemos promover modos de agir e pensar teoricamente a transformação, entendendo transformação como revolução.

As formas de pensar, são constituídas nas relações objetivas dos indivíduos com o mundo. Entendemos que a apreensão ideal do movimento real se dá nas relações sociais, no entanto, essa captação na cotidianidade ocorre de modo sincrético, operacional, portanto, ocorre uma captação imediata do objeto. Para uma ascensão desse imediato, é necessário um processo mediado para uma apreensão do real para além da aparência, e para conseqüentemente, promover o desenvolvimento do pensamento, aí reside a importância da educação escolar. Esta

instância educativa, busca garantir as formas e os conteúdos mais adequados, que sucessivamente vão interpor-se entre sujeito e objeto(s), transformando “os modos de o sujeito operar com eles à medida de seu desvelamento”. Este processo complexo de desenvolvimento do psiquismo é suplantado pela formação de conceitos (MARTINS, 2018, p. 86).

Atuar a serviço da qualidade, do longo e complexo processo de formação de conceitos, é, à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, tarefa precípua da educação escolar. Este é um elemento importante sobre nossa concepção de conhecimento, pois apenas a formação de conceitos, possibilita a cada indivíduo, o verdadeiro conhecimento sobre a realidade. Trata-se, portanto, de alinhar o “dever ser” da escola, ao “dever ser” do desenvolvimento do pensamento, representado pelo pensamento por conceitos, pelo pensamento teórico.

Portanto, a escola contribui para o pensamento por conceitos, que por sua vez, possibilita uma visão qualitativamente mais ampliada da realidade, constituindo a personalidade pela essência das coisas. Além disso, à luz da pedagogia histórico-crítica, não nos importa apenas “interpretar o mundo de várias formas”, o que queremos é “transformá-lo” (MARX, 1982, p. 3), portanto somando-se ao papel de um ensino desenvolvente do pensamento por conceitos (científicos), a escola não pode perder de vista a atuação revolucionária e a formação de sujeitos revolucionários.

O pensamento teórico, é uma modalidade do pensamento que é mediatizado por conceitos, em outras palavras, “só pode operar na base de complexas estruturas de generalização consubstanciadas em conceitos” (MARTINS, L., 2018, p.86). Sobre o pensamento sincrético, Martins, L. (2018) vai nos alertar que é um momento no processo de desenvolvimento, que precede a articulação entre fala e pensamento. Nessa particularidade do pensamento, a imagem ideal do movimento real se apresenta no pensamento do sujeito como um emaranhado de representações que se ligam de modo casual e assistemático.

A apropriação dos conteúdos escolares, promove diretamente um desenvolvimento da psiquê a outros patamares de complexidade, em outras palavras, na capacidade de generalização, e por conseguinte, dos nexos lógico-causais objetivos (VIGOTSKI, 1997). Em síntese, segundo Vigotski (1997; 2000), o ensino de conhecimentos científicos promove aprendizagens desenvolventes.

Para se pensar em um ensino desenvolvente, advogamos em favor de um currículo composto por conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, compreendendo que estes representam as produções mais desenvolvidas da humanidade. Estes conhecimentos são

convertidos no âmbito escolar, em conteúdos escolares, entendendo a especificidade do conhecimento escolar, que é sistematizado, dosado e sequenciado didaticamente. Nesse sentido, ao pensarmos nos conteúdos escolares precisamos ter clareza de que “há produções humanas que devem ser preservadas e incorporadas à vida de todas as pessoas” (DUARTE, 2018, p.66). Essa afirmativa decorre de dois princípios valorativos: 1) Os critérios de definição do que é essencial desse patrimônio; 2) Que esse patrimônio cultural não deve ser privado de uma parcela da humanidade, em benefício de outra. Esses princípios constituem a própria pedagogia histórico-crítica, que tem como pressuposto o que o ser humano é, e o que ele pode se tornar.

A educação escolar tem uma contribuição importante para a formação humana, que pela transmissão-assimilação do patrimônio cultural, instrumentaliza os indivíduos para superar as manifestações fenomênicas e fetichizadas da realidade. A partir de um referencial lukacsiano, Duarte (2018), afirma que a ciência, a arte e a filosofia tem um potencial desfetichizador, e do mesmo modo, a educação escolar, por meio dos conhecimentos que transmite, tem uma missão desfetichizadora. A escola, por tratar do conhecimento sistematizado e objetivo, atua de modo contra hegemônico na formação da consciência dos indivíduos, que podem compreender a realidade em suas múltiplas determinações, para além da imediatividade fetichizada.

o conhecimento desfetichizador é aquele que mostra os fenômenos sociais como relações entre os seres humanos, dissolvendo sua aparência de coisas com vida própria. O conhecimento desfetichizador é aquele que mostra a cultura material e ideativa como um conjunto de criações humanas. Reconhecer-se como criador é assumir responsabilidade pelas consequências do ato de criação. Não se trata aqui de uma responsabilidade limitada ao indivíduo, mas da responsabilidade coletiva que, no limite, abarca toda a humanidade. (DUARTE, 2018, p.71)

Esse conhecimento possibilita o desenvolvimento de capacidades humanas superiores e o desvelamento da aparência do real, capacitando os indivíduos a agirem de modo consciente e livre (dentro dos limites dessa particularidade histórica). A liberdade, portanto, é um princípio nuclear da pedagogia histórico-crítica, que considera o legado das gerações passadas, as ações no presente e as possibilidades do vir-a-ser da humanidade no futuro, para efetivar ou não, os mais elevados patamares e conquistas de liberdade.

Lukács (1970, p.203), afirma que “a vida reproduz sempre o velho, produz incessantemente o novo, a luta entre o velho e o novo penetra em todas as manifestações da vida” e por isso a luta por novas condições de efetivação da liberdade, sobre a velha sociedade da servidão, não pode ser utópica (creditando a liberdade como algo ilimitado), nem individual (enquanto busca subjetiva de uma liberdade própria), mas deve se assentar em um processo histórico, singular e coletivo (entre indivíduo e gênero humano). Por isso, advogamos que, para

que esse processo tenha real potencial transformador, o conhecimento sistematizado, que permite a apropriação mais fidedigna possível das contradições fundamentais que movem a realidade, é condição para a liberdade.

A ciência, a filosofia e a arte nesse processo tem a tarefa de potencializar a consciência filosófica dos indivíduos, para além da cotidianidade. Kosik (1976), chama a atenção para essas expressões humanas de conhecimento e de como elas fundamentam a passagem da opinião à ciência, da doxa à episteme, do mito à verdade, impulsionando as capacidades humanas de agir com liberdade e fazer história. O *fazer história e a liberdade de criação* do indivíduo, Kosik (1976), chama de caráter ontocriador. Em outras palavras, o ser humano possui a capacidade de superar o imediato, para se elevar à verdade, e à universalidade de criação livre das amarras das circunstâncias. Um bom exemplo, é a potência humanizadora presente nas artes, como podemos ver na citação do livro *Vidas Secas* (RAMOS, 2012, p.35)

Se não fosse aquilo ... Nem sabia. O fio da ideia cresceu, engrossou – e partiu-se. Difícil pensar. Vivia tão agarrado aos bichos ... Nunca vira uma escola. Por isso não conseguia defender-se, botar as ideias nos seus lugares. O demônio daquela história entrava-lhe na cabeça e saía. Era para um cristão endoidecer. Se lhe tivessem dado ensino, encontraria meio de entendê-la. Impossível, só sabia lidar com bichos.

Nesta expressão literária clássica, podemos ver como o personagem Fabiano foi furtado historicamente dos bens materiais (terra, comida, roupas etc.) e não materiais (música, ciência, filosofia, Cultura Corporal etc), demonstrando a divisão de classes e a dominação do homem sobre o homem. A arte, assim como a ciência e a filosofia (cada uma a seu modo), promove nos leitores catarses, sobre as contradições, riquezas, criações e objetivações da vida humana, que estão ocultas nas relações cotidianas.

3.1.3 Método Pedagógico: O movimento da síntese à análise pela mediação da análise

O tesouro da cultura, dos conhecimentos e das verdades, no qual trabalham as épocas passadas, foi confiado ao professorado, para conservá-lo e transmiti-lo à posteridade. O professor tem de se considerar como o guarda e o sacerdote dessa luz sagrada, para que ela não se apague e a humanidade não recaia na noite da antiga barbárie. (HEGEL, 1994, p.23)

O debate acerca do método pedagógico na pedagogia histórico-crítica, foi iniciado por Saviani (1984; 2011a), e desenvolvido por Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), Galvão, Lavoura e Martins (2019), Marsiglia (2011b; 2013), Lavoura e Marsiglia (2015), Lavoura e Martins (2017), Lavoura (2018), entre outros autores. Para Galvão, Lavoura e Martins (2019),

o método pedagógico histórico-crítico, consiste em um conjunto de fundamentos lógico-dialéticos que alicerçam a organização e desenvolvimento do trabalho educativo, e que orientam o caminho do agir dos professores, no processo de ensino e aprendizagem.

Os fundamentos lógico-dialéticos do método na pedagogia histórico-crítica, residem no método em Marx, sobretudo no movimento que vai da síntese à análise pela mediação da análise. Por isso, para se pensar no método didático, não basta pensar na dimensão procedimental, mas sim nos fundamentos que constituem o desenvolvimento e sistematização do trabalho educativo (conforme visto nas seções anteriores).

Sobre a materialização do método pedagógico, no trabalho pedagógico dos professores, inseridos nas escolas brasileiras - “não existe “a” forma de organização do trabalho didático na pedagogia histórico-crítica” com um ideal pronto para ser aplicado” (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019). De acordo com Duarte (2016), o trabalho pedagógico (onde se faz presente o método didático) ocorre no interior da prática social, e deve considerar no mínimo: 1) o professor que organiza o trabalho educativo e seu grau de apropriação teórica; 2) O que será ensinado enquanto conteúdo, pensando nas especificidades dos conteúdos escolares; 3) Os alunos, enquanto sujeitos cognoscentes – concomitantemente ao conteúdo e forma; 4) As condições objetivas para o desenvolvimento deste processo.

Assim, reiteramos, que na pedagogia histórico-crítica não há um método como receita ou fórmula preconcebida, o que existem são fundamentos do método, que são essenciais para garantir uma unidade teórico-metodológica na prática pedagógica. Lavoura e Martins (2017), Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) e Galvão, Lavoura e Martins (2019), nos alertam sobre alguns elementos que acarretam uma apreensão problemática⁵⁹ e equivocada do método:

1. O desenvolvimento do método a partir da lógica formal, em detrimento da lógica dialética, apresentando o caminho pedagógico do método de forma linear e sequencial;
2. A apropriação problemática do conceito de mediação, reduzindo a categoria à ação do professor, ou ponto entre um estágio à outro. Sendo que na pedagogia histórico-crítica, mediação é uma categoria que constitui distintas relações dentro do método, enquanto unidade de contrários (por exemplo, a relação teoria e prática e a tríade conteúdo-forma-destinatário), ou ainda, o elemento que possibilita um pensamento mediatizado por instrumentos psíquicos (mediação na análise ou mediação do pensamento teórico);

⁵⁹ Segundo os autores, esta apreensão problemática foi muito influenciada pelas elaborações Gasparin (2002) desde os anos 2000.

3. A confusão entre o conceito de método e procedimento metodológico, tratando ambos como se fossem a mesma coisa, “desmetodotizando” o próprio método, reduzindo o mesmo a passos ou ações em uma aula. Em outras palavras, há uma redução de todo o complexo que representa o método, a simples procedimentos;
4. A ênfase aos aspectos epistemológicos da pedagogia histórico-crítica e o abandono dos fundamentos políticos e filosóficos, que certamente, representam os pressupostos marxistas.

As relações essenciais do método sustentam as ações pedagógicas em sala de aula, que dão forma ao ensino dos conteúdos escolares, para seus respectivos destinatários, entendendo que quanto mais bem fundamentada teoricamente, mais sólida será uma prática pedagógica. O professor ao se apropriar do método didático histórico-crítico, incorpora os elementos filosóficos, psicológicos e pedagógicos desta teoria pedagógica.

Assim, ao tratarmos deste método estamos falando de um projeto histórico de formação humana, sociedade e apreensão da realidade, em um processo pedagógico intencional que abrange – conteúdo, forma e destinatário; relação ensino-aprendizagem / professor-aluno; prática social como ponto de partida e chegada; momentos intermediários do método; desenvolvimento e apropriação espiralada, em sucessivas aproximações com a realidade.

É certo, que os elementos do método, supracitados, nos servem para avançar, no sentido de negar aquilo que deve ser superado, e evidenciar aquilo que deve ser incorporado. Para compreender o método pedagógico histórico-crítico, a primeira grande questão é compreender a dialética como lógica imanente a didática, nesta teoria pedagógica.

A educação como atividade mediadora no seio da prática social, deve promover uma elevação da consciência das massas como parte da transformação social. Esse movimento caracteriza o papel do trabalho educativo como atividade mediadora, para garantir o máximo desenvolvimento das capacidades humano-genéricas. Por isso, existe um movimento contraditório entre o que a educação escolar é, e não é ao mesmo tempo. A escola, como uma instância educativa, não forjará consciências elevadas de modo automático, por isso, seu papel de mediação intencional e objetiva, para potencializar a superação do imediato.

Ao explicitar o objeto da educação, Saviani (2011) indica que é preciso levar em conta os elementos culturais que precisam ser apropriados para que os sujeitos se humanizem e, de maneira articulada, as formas de ensino mais adequadas para este

fim. Os elementos culturais (traduzidos na escola pelos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento) precisam atender à dimensão de **totalidade**, tanto quanto precisam ter em vista o **movimento** e **contradição** presentes na realidade concreta, sendo estas três categorias basilares ao método materialista histórico-dialético do qual a pedagogia histórico-crítica erige. O que procuramos chamar atenção é, portanto, que a didática histórico-crítica não pode estar descolada de seus fundamentos e assim, não pode ser pensada de modo lógico-formal, que compartimentaliza e segmenta a compreensão dos fenômenos em geral e, particularmente aqui em foco, o trabalho didático. (MARSIGLIA *et al.* 2019, p.7).

Essas categorias, expressam o conhecimento teórico a partir da lógica dialética, como modalidade específica e refinada do conhecimento. Por isso, para Galvão, Lavoura e Martins (2019) o movimento dialético dessas categorias, se mostra como pilar da didática da pedagogia histórico-crítica, e exige que tomemos os seguintes pressupostos: 1) Superar a expressão imediata dos objetos e fenômenos, pela apropriação de conhecimentos que contribuem para o desvelamento do real. Em outras palavras, um movimento intencional de elevação da aparência à essência; 2) Compreender as relações sociais, pela historicidade, sendo que a dialética entre indivíduo e gênero humano, são marcados pela particularidades históricas. Em síntese, uma análise entre singular, particular e universal desta relação; 3) Promover a apreensão do real enquanto concreto pensado.

Assim, a partir dessa síntese acerca dos pressupostos do método, é preciso compreender que os conteúdos escolares, são expressões das mais ricas conquistas da humanidade, a serem apreendidas como concreto pensado pelos alunos. A totalidade é ponto de partida dos conteúdos no âmbito escolar, onde o professor toma aquilo que é essencial para compreender a realidade, portanto ensinar o todo, não é necessariamente ensinar tudo. Por isso, as disciplinas escolares identificam, selecionam e operam com diferentes objetos da realidade, possibilitando análises teóricas daquilo que se apresenta como essencial para entender o mundo dos homens.

De acordo com Saviani (2011a), no método pedagógico, assim como no método da economia política de Marx (2008), a análise é um momento fundamental para a apreensão do real. É a análise que possibilita o salto qualitativo, entre a aparência (ponto de partida) e essência (ponto de chegada). Por isso, a totalidade dos conhecimentos necessários, para compreensão do real, está intimamente articulada com o movimento de análise, presente no método da pedagogia histórico-crítica. Por isso, essa didática, preconiza um movimento que “vai da síntese, apreensão inicial e incompleta, à síntese pela mediação da análise” (MARSIGLIA, MARTINS E LAVOURA, 2019, p.7).

Este processo dialético, da aparência à essência, ocorre na prática pedagógica em uma unidade de contrários. Enquanto o ensino, expressa a sistematização de uma síntese precária⁶⁰ do professor, partindo de uma rica totalidade (essência das coisas), a aprendizagem, parte das apropriações sincréticas dos alunos, que possuem uma visão caótica do todo. O ensino parte do mais desenvolvido, às partes mais simples, enquanto a aprendizagem deve partir das partes mais simples, rumo a síntese. Por isso, segundo Marsiglia (2013), a contradição se faz presente na unidade, do movimento entre ensino e aprendizagem, no interior da educação escolar.

Para a pedagogia histórico-crítica, a atividade educativa é uma atividade prática, pois os professores e alunos *permanecem na realidade objetiva* durante todo o processo, assim como a própria prática pedagógica ocorre no interior da prática social. Diríamos que o termo *prática pedagógica*, faz todo o sentido, pois é uma atividade prática e intencional de seres humanos, com intuito de garantir o acesso à conhecimentos para outros seres humanos, terem condições de superar a imediaticidade de suas relações práticas. Assim, podendo assumir “uma atividade prática rica de mediações numerosas e ações recíprocas” (MARSIGLIA, MARTINS E LAVOURA, 2019, p.7).

Para que isso ocorra de modo intencional e sistematizado, a prática pedagógica deve ser:

[...]coerente para tal realização, tendo o método dialético e seus fundamentos como pressupostos do trabalho educativo e da didática histórico-crítica [...] seja cada professor em sua área de conhecimento e disciplina curricular buscar os elementos que compõe a **estrutura de dinâmica e funcionamento** de sua atividade de ensino (Figura 2), isto é, identificar a **finalidade** do ensino (o que se traduz nos **objetivos** do planejamento), seu(s) **objeto(s)** de ensino (os respectivos conteúdos advindos do conhecimento sistematizado e convertidos em saber escolar), bem como, as possíveis **ações e operações** a serem realizadas para a efetiva incorporação dos instrumentos culturais transmitidos (as **formas** de realização das situações de ensino e aprendizagem escolar). (MARSIGLIA, MARTINS E LAVOURA, 2019, p.12, grifos nossos).

Assim, o método didático, aparece como um dos elementos essenciais na pedagogia histórico-crítica. Baseados em Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), Galvão, Lavoura e Martins (2019), Marsiglia (2011b; 2013), Lavoura e Marsiglia (2015), Lavoura e Martins (2017) e Lavoura (2018), salientamos que o método pedagógico deve considerar prioritariamente: 1) A

⁶⁰ O termo “síntese precária”, foi empregado por Saviani (2007), para evidenciar que por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências do professor, sua prática pedagógica envolve uma relação do que é possível fazer com os alunos que o nível de compreensão ele não conhece. Além disso, a apreensão do real por parte do professor nunca está acabada, pois à medida que se chega a uma síntese do objeto o indivíduo continua no processo de apropriação para novas sínteses.

prática social como ponto de partida (síncrese) e chegada (síntese), que dialeticamente articulados, aos momentos intermediários (problematização, instrumentalização e catarse), constituem os momentos do trabalho pedagógico; 2) Possui finalidades (para que ensinar); objeto(s) (o que ensinar); formas materializadas em ações e operações (como ensinar); destinatário (a quem se ensinar); condições objetivas do trabalho educativo (em quais condições se ensinar).

A *prática social*, é compreendida pela pedagogia histórico-crítica, como prática humano-genérica, tomando como base as formulações marxianas sobre este conceito. A prática social, é o conjunto de produções, ações e relações que os seres sociais estabelecem, no processo de produção e reprodução da vida. Por isso, para Saviani (2007; 2011a), a prática social é ponto de partida e ponto de chegada no método da didática histórico-crítica. No entanto, o professor e os alunos, permanecem inseridos na prática social durante todo o processo pedagógico, pois a realidade não muda objetivamente após o ensino, mas sim, a apreensão desta realidade por parte dos alunos.

No método pedagógico, se extrai da prática social, os elementos essenciais da relação indivíduo (enquanto singularidade) e gênero humano (universalidade), nessa particularidade histórica que vivemos, o capitalismo. Assim, o que se toma como critério não é o empírico e tácito, mas o concreto e essencial a ser desvelado pela prática pedagógica.

O trabalho educativo implica não somente “conhecer” a aparência da prática social, mas, sobretudo, apreender o que essa prática social realmente é, considerando esse ser em sua processualidade histórica, ou seja, em seu surgimento, desenvolvimento, estrutura atual e tendências futuras de transformação (tal qual delineado por Marx ao longo de seu percurso teórico-metodológico, ao buscar apreender seu objeto de análise para além da aparência dos fenômenos que se manifestam empiricamente e são captáveis fenomenicamente pela nossa percepção). Implica não apenas deter informações caóticas e precárias dessa prática social, mas também compreendê-la como síntese de múltiplas relações e determinações numerosas. (LAVOURA E MARTINS, 2017, p. 534).

Ao tomar a prática social como ponto de partida (e conseqüentemente *lócus* de desenvolvimento e ponto de chegada), o professor deverá problematizar em seu planejamento, quais os conhecimentos se firmam como essenciais para serem tratados como conteúdos escolares. Portanto, a problematização aqui, não é entendida como sinônimo de perguntas ou questões problematizadoras, mas sim, como um movimento do professor confrontar a prática social e selecionar aquilo que é essencial, para que os seus alunos se apropriem e compreendam o mundo de modo mais ampliado (DUARTE, 2016).

Nessa mesma guisa, o professor enquanto sujeito que possui uma síntese (precária) dos objetos de sua área (disciplina escolar), deve sistematizar os conhecimentos a serem transmitidos, com a preocupação de promover nos alunos os motivos para que eles queiram aprender, assim como criar necessidades, a partir da realidade e dos novos conhecimentos que eles se apropriarão.

Esse debate está pautado em Leontiev (2004; 1998), entendendo que a atividade humana enquanto um processo que visa satisfazer necessidades, é sempre singular e universal, as necessidades de um indivíduo e seus motivos, são determinados socialmente, pelo nível de apropriação da cultura humana. Em Marx (2010), aprendemos que de nada vale a música mais bela para ouvidos desafinados, ou seja, quem não se apropriou, qualitativamente, dessa objetivação humana (música), não desenvolveu seus sentidos humanos de modo suficiente para apreciação estética, não vê a necessidade de fruição ou compreensão.

Sobre a problematização, Galvão, Lavoura e Martins (2019), destaca dois pontos de mesma importância que os citados anteriormente: 1) *O processo de aprendizagem por parte dos alunos influenciará nas novas e constantes problematizações* do professor. Se os alunos alcançarem saltos qualitativos (passagem daquilo que não se sabia, e agora já se sabe), em determinados conteúdos que estão sendo ensinados, isso permitirá novas problematizações, pelo professor, em um constante movimento dialético entre ensino e aprendizagem; 2) As condições objetivas do trabalho pedagógico impactam na problematização, como “aspectos infraestruturais, salariais, domínios teórico-técnicos, estrutura organizativa da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente” (MARTINS, A., 2013, p.91).

No método pedagógico, a problematização advém da captação da prática social feita pelo professor. No entanto, só toma forma na socialização dos conhecimentos em si, nas formas, sistematizações, metodologias, técnicas e procedimentos, ou seja, as *formas mais adequadas* para o ensino. Este momento do método, conhecemos como instrumentalização. Este termo é preciso, pois expressa fidedignamente este momento da didática, sendo o processo de transmissão dos instrumentos necessários, para que os alunos tenham uma compreensão, qualitativamente, superior da realidade.

Este é um ponto essencial para o método pedagógico, pois faz valer o papel social da escola, que é transmitir as riquezas culturais produzidas pelas gerações, ao longo da história. Nesse processo, as disciplinas escolares e seus respectivos conteúdos tem uma contribuição nuclear.

Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., cuja apropriação o professor for capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais. (SAVIANI, 2011a, p. 64)

A instrumentalização deve ser constantemente problematizada pelo docente, pois à medida que o ensino promove a apropriação de saberes pelos alunos e seu devido desenvolvimento, inversamente, o desenvolvimento e a aprendizagem possibilitam novos elementos a serem transmitidos pelo professor. Segundo Martins, L. (2013), o ensino possibilita as aprendizagens, que por sua vez, qualificam o ensino, pois a quantidade de aprendizagens alavanca o desenvolvimento, e concomitantemente, a quantidade de desenvolvimento qualifica a aprendizagem.

Dessa relação evidenciamos a dialeticidade do método, pois à medida que o professor instrumentaliza sua turma, os alunos podem entrar em processos catárticos e terem saltos qualitativos. Assim, durante o processo pedagógico pode ocorrer a necessidade, do professor replanejar (problematização) sua ação docente, acarretando novas instrumentalizações e catarses. Por isso, a instrumentalização e a problematização não são lineares no processo, são momentos articulados dialeticamente, assim como a catarse.

A catarse, é o momento em que o aluno se apropria dos conteúdos transmitidos pelo processo educativo, no sentido de incorporar os conhecimentos adquiridos à sua individualidade, de tal forma que esses, modificam qualitativamente sua consciência e atividade na realidade concreta.

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. (MARSIGLIA *et al.* 2019, 20).

No entanto, é válido ressaltar, que a catarse não pode ser tomada como “final do processo” ou último momento da prática pedagógica, pois a catarse ocorre em diferentes momentos do trabalho educativo, e em toda a vida do indivíduo. Uma catarse acerca de determinado conteúdo, poderá levar o aluno à outras inúmeras catarses, sendo que o professor deverá captar esse movimento por parte da aprendizagem dos alunos, e problematizar novamente suas formas de instrumentalização, em um processo de sucessivas incorporações.

O método pedagógico, na pedagogia histórico-crítica, vai da síntese à síntese pela mediação da análise, ou seja, de uma apreensão superficial e limitada à uma maior inteligibilidade acerca da realidade. Por isso, o ponto de chegada da prática educativa é, e não é o mesmo, apesar de uma nova consciência sobre a prática social, por parte dos alunos, não se sai da prática social durante ou no final do trabalho educativo, pois o processo ocorre “nela, por ela, com ela e para ela” (MARSIGLIA, MARTINS E LAVOURA, 2019, p.20).

Assim, se espera que no final do processo educativo, os alunos tenham alterado qualitativamente sua conduta pela elevação do pensamento teórico, tendo assim maiores condições de intervir na prática social, que agora se apresenta para eles enquanto um complexo de múltiplas determinações. No entanto, esse é um processo que exige rigor e continuidade:

A criança que quebra a cabeça com os barbara e baralipon certamente se cansa, e deve-se procurar fazer com que ela só se cansa o indispensável e não mais; mas é igualmente certo que será sempre necessário que ela se cansa a fim de aprender a se autoimpor privações e limitações de movimento físico, isto é, a se submeter a um tirocínio psicofísico. Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. A participação de massas mais amplas na escola média traz consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades” (GRAMSCI, 2011, p.51)

Na especificidade do método pedagógico, o ensino deve ocorrer de modo formal, sistematizado e arbitrário, em sucessivas aproximações ao longo da educação básica. Para Galvão, Lavoura e Martins (2019) e Martins, L. (2013), o trabalho pedagógico deve ser desenvolvido ao longo dos anos, em um sistema espiralado de apropriação do conhecimento, exigindo o planejamento de conteúdos por parte do professor, em coerência com cada série/ano/etapa, e com sua área de conhecimento. Segundo Martins, L. (2013, p. 292), esse processo contínuo possibilita inúmeras catarses, entendendo catarse como uma elevação qualitativa de comportamentos complexos, culturalmente formados.

Como visto, o processo de ensino, se dá em uma articulação dialética entre o que se ensina (conteúdo), como se ensina (formas) e para quem se ensina (destinatário). A psicologia histórico-cultural, alicerça a compreensão de destinatário do método, pela compreensão que nos dá sobre a atividade-guia. Segundo Elkonin (1987) e Vigotski (1997), para compreender o momento/período de desenvolvimento dos alunos, não se deve considerar a idade cronológica, mas sim a atividade social – sua relação concreta com o mundo. O desenvolvimento de capacidades tipicamente humanas, de novos processos psíquicos e de interesses dos alunos é

movido pelo movimento real da vida social, pelos recursos culturais e materiais, que eles se apropriam em sua realidade, proporcionando (ou não) transformações desenvolventes.

Segundo Elkonin (1987; 1998) e Vigotski (1997), cada atividade que compõe a nossa vida é impulsionada por uma necessidade de alcançar um objeto da realidade, e se estrutura por uma cadeia complexa de ações. Em cada momento/período da vida o indivíduo (aluno) é mobilizado por diferentes necessidades, e sua consciência se orienta a diferentes aspectos da realidade. Isso quer dizer, que em cada período da vida mobilizamos, mais intensamente, o desenvolvimento psíquico por certas atividades.

Por isso, o professor deve identificar, qual atividade social (atividade-guia) mais mobiliza o desenvolvimento de uma dada turma ou grupos de alunos, tomando seu nível de desenvolvimento como referência. Em Martins, Abrantes e Facci (2016), entendemos que as atividades-guia, da periodização histórico-cultural da atividade humana, são: a) comunicação emocional do bebê; b) atividade objetual manipulatória ou instrumental⁶¹; c) Jogo protagonizado; d) Atividade de Estudo; e) comunicação íntima pessoal; f) atividade profissional/estudo.

Após esse *detour* pelos fundamentos da didática histórico-crítica, podemos retomar o conceito apresentado no início deste capítulo, que agora pode ser compreendido a partir de outras mediações. O trabalho educativo, almeja produzir em cada indivíduo singular, as objetivações e conquistas humano-genéricas, constituídas através dos tempos, a fins de instrumentalizar os indivíduos, por um método sistematizado e intencional à luz da dialética marxista.

3.2 IDENTIFICAÇÃO DOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E PSICOLÓGICOS NAS OBRAS ANALISADAS

No quadro abaixo, identificamos os fundamentos pedagógicos e psicológicos da pedagogia histórico-crítica nas 9 obras de referência da Educação Física.

⁶¹ Acrescentamos a denominação “instrumental”, pois o termo traz exatidão sobre as características dessa atividade-guia, que consiste no domínio dos instrumentos em seus significados sociais.

Quadro 13: Principais fundamentos Pedagógicos e Psicológicos da pedagogia histórico-crítica identificados nas 9 obras da Educação Física

Fundamentos Pedagógicos e Psicológicos	Apropriações na Educação Física
Educação Escolar	Lavoura (2013); Nascimento (2014); Reis <i>et al.</i> (2013); Sampaio (2013); Silva, E. (2013); Silva, Duckur e Silva (2008); Loureiro (1996); Taffarel (2016); Viotto Filho (2009).
Conhecimento Escolar	Lavoura (2013); Nascimento (2014); Reis <i>et al.</i> (2013); Sampaio (2013); Silva, E. (2013); Silva, Duckur e Silva (2008); Loureiro (1996); Taffarel (2016); Viotto Filho (2009).
Bases e proposições didáticas	Lavoura (2013); Nascimento (2014); Reis <i>et al.</i> (2013); Sampaio (2013); Silva, E. (2013); Silva, Duckur e Silva (2008); Loureiro (1996); Taffarel (2016); Viotto Filho (2009).

Fonte: Elaboração própria

O debate acerca da Educação Escolar permeia todas as obras analisadas, aparecendo como um fundamento geral nas apropriações da Educação Física. Vale ressaltar que 8 obras das 9 obras analisadas apresentam uma relação direta entre seu objeto de estudo e o debate sobre educação escolar. Apenas Silva, E. (2013) possui um recorte temático distinto, realizando uma análise da produção do conhecimento. No entanto, podemos afirmar que todas as 9 obras se apropriam do debate acerca da educação escolar na pedagogia histórico-crítica.

Discussões sobre o conhecimento escolar também aparece em todas as 9 obras, que apresentam uma relação de unidade entre pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. Em meio as aproximações dos autores é possível identificar relações com a concepção de clássico, conhecimento mais desenvolvido (arte, ciência e filosofia), desenvolvimento do pensamento teórico e/ou psiquismo. Além disso, notamos que as 9 obras buscam estabelecer reflexões, análises e apontamentos acerca do conhecimento que a Educação Física trata na escola que é a Cultura Corporal. A noção de conhecimento escolar como trato sistematizado, dosado e sequenciado dentro de um currículo, também permeia as 9 obras.

A questão das bases e proposições didáticas está presente em todas as 9 obras, seja pelos momentos do método (prática social, problematização, instrumentalização e catarse), pelos fundamentos que norteiam a didática ou por proposições de ensino.

3.2.1 Educação Escolar

Quadro 14: Educação Escolar - apropriações nas 9 obras da Educação Física

Fundamentos Pedagógicos e Psicológicos	Obras de Referência na Educação Física		Identificação por obra e página	Total de páginas da obra
Educação Escolar	Reis <i>et al.</i> (2013)	Reis <i>et al.</i> (2013d)	p. 16-18	15
		Reis <i>et al.</i> (2013c)	p.53-56	18
		Souza <i>et al.</i> (2013)	p. 91-93,106,107	20
		Reis <i>et al.</i> (2013b)	p.112	18
		Reis <i>et al.</i> (2013e)	p.129	20
		Martins, A. (2013)	p.38-43	23
		Silva, E. (2013)	p. 36-43, 42, 47, 51, 52, 89-94, 98, 101-103, 106, 109, 110	112
		Loureiro (1996)	p. 13-15, 49, 54, 55, 63, 97-102, 117-129, 135, 172, 173	270
		Nascimento (2014)	p. 17, 18, 24, 27-30, 76-78, 94, 110, 111, 126, 127, 162, 211, 212, 219, 220, 235, 236, 239-250, 268-276, 284-286	286
		Sampaio (2013)	p. 14, 15, 27, 28, 35-39, 53-57, 61-65, 73, 76-78, 104, 108, 109, 115, 121, 122, 134, 135, 141	143
		Lavoura (2013)	p. 1, 2, 7, 8, 13, 14, 18-21, 160-168, 184, 185, 187, 188, 192, 193, 197, 198, 202-217, 221, 221,232-234, 238, 239, 248-252, 263, 285, 291-293, 305, 306, 325, 326	346
		Silva, Duckur e Silva (2008)	p. 39, 40, 42-44, 48	31
		Taffarel (2016)	p.10, 14-18, 20	23
	Viotto Filho (2009)	p. 691-694, 687, 688, 689	9	

Fonte: Autoria Própria

O debate acerca da Educação Escolar, possui centralidade na constituição da pedagogia histórico-crítica, e aparece nas apropriações das 9 obras de referência da Educação Física. Lavoura (2013), se destaca nas apropriações deste fundamento, destinando grande parte de sua tese para dialogar com os elementos que constituem a noção de escola. Nascimento (2014) e Sampaio (2013), também se destacam pela ênfase na educação escolar.

Observamos que Reis *et al.* (2013d), Reis *et al.* (2013c), Souza *et al.* (2013), Martins, A. (2013), Nascimento (2014), Lavoura (2013) e Silva, Duckur e Silva (2008), tem uma similaridade na ênfase dada ao debate, sobre educação escolar, no interior de suas obras. Viotto Filho (2009) e Taffarel (2016), também destoam da proporção dada pelas obras anteriores, pois

ambos, sempre mantém a escola como plano de fundo de suas análises, mesmo quando o primeiro autor busca relações com o desenvolvimento do pensamento teórico, e a segunda autora busca nexos com a abordagem crítico-superadora.

Adiante, apresentaremos elementos essenciais de como o debate sobre Educação Escolar foi apropriado pelos autores da Educação Física. De antemão, ressaltamos que as 9 obras analisadas, assumem a concepção de objeto e papel social da escola a partir da pedagogia histórico-crítica, e compreendem a unidade entre psicologia e pedagogia. Iniciaremos pelas apropriações de Lavoura (2013), que aparecem de modo mais desenvolvido.

Lavoura (2013), logo nas primeiras páginas de sua tese, destaca o papel específico da escola na formação das novas gerações, sendo ela, responsável por garantir o acesso ao patrimônio humano-genérico já desenvolvido ao longo da história. Lavoura (2013), evidencia que a classe trabalhadora deve lutar por esse acesso, e por um projeto de educação que busque efetivar o papel social da escola, garantindo o seu direito, historicamente furtado, de se apropriar das riquezas da humanidade.

Por isso, a educação escolar deve tomar o conjunto das objetivações humanas mais ricas como seu objeto, dentre os quais estão incluídos os saberes da Cultura Corporal - “materializados nas diferentes formas de jogos, de esporte, de lutas, de ginástica, de dança, de formas de exercitar e conhecer o corpo, enfim, diferentes formas de objetivação da corporalidade determinadas em última instância pela necessidade de existência dos homens” (LAVOURA, 2013, p.2).

Mediante a compreensão de que a escola é o espaço principal de ensino nesta particularidade histórica, Lavoura (2013), afirma que a educação pública representa um espaço de contradição em si mesma. A escola é, ao mesmo, tempo exigência e obstáculo na lógica de reprodução do capital, pois por um lado, universalização da forma escolar foi necessária para a produção na modernidade, e por outro, a socialização plena dos conhecimentos humano-genéricos potencializa o desenvolvimento pleno humano dos trabalhadores. Contraditoriamente a isso, o capitalismo se constitui essencialmente pela privação dos bens produzidos pela humanidade. Portanto, a escola é um espaço de contradição e disputa, sendo uma instituição de socialização dos bens culturais acumulados, em contradição com a essência do capitalismo, que é a apropriação privada dos bens.

Lavoura (2013), advoga em favor desta concepção de escola e evidencia que as disputas de classe impactam diretamente as teorias pedagógicas. Segundo o autor, a tese defendida pela pedagogia histórico-crítica se opõe criticamente as pedagogias hegemônicas,

que defendem uma adaptação dos indivíduos ao mercado e a manutenção do capitalismo. As pedagogias que flertam e assumem o ideário neoliberal, podem ser identificadas nas críticas do autor:

É por esta razão que ele se põe à análise crítica do construtivismo, teoria pedagógica integrante da ampla e heterogênea corrente pedagógica denominada de —aprender a aprender, incluídas neste grupo, além do construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos, a pedagogia multiculturalista e aquela que, historicamente, é a origem do —aprender a aprender, o escolanovismo. (LAVOURA, 2013, p.226)

Lavoura (2013), enfatiza que estas pedagogias não promovem saltos qualitativos e não visam a transformação social, incorporando as críticas do professor Newton Duarte sobre o lema aprender a aprender. Diante disso, Lavoura (2013), pautado em Taffarel e Escobar (2004), Taffarel (2009; 2011) e Duarte (2008), destaca uma característica essencial deste grupo de pedagogias hegemônicas, a negação do conhecimento objetivo e sistematizado, e conseqüentemente, a impossibilidade de uma formação humana plena de sentidos na escola pública.

Em Lavoura (2013), podemos destacar os pressupostos da psicologia histórico-cultural, para tratar sobre o desenvolvimento do psiquismo e educação escolar. De acordo com o autor, embasado em Martins, L. (2011), Duarte (2000;2007) e Marsiglia (2011a), as funções psicológicas superiores (capacidades próprias e tipicamente humanas), só são desenvolvidas por relações e atividades sociais que exigem seu desenvolvimento. Por isso, há uma unidade entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento na educação escolar, pois o bom ensino é aquele que alavanca o processo de desenvolvimento.

Para Lavoura (2013), a educação escolar tem o papel de promover, de modo intencional e objetivo, o desenvolvimento das funções superiores humanas, o que não seria possível em sua plenitude nas relações espontâneas e imediatas. O ensino escolar, possibilita uma forma de conhecimento de outra ordem (teórica), que instrumentaliza a atividade dos indivíduos em saltos de qualidade, que se torna cada vez mais consciente e mediada por conceitos.

A elevação do pensamento empírico ao pensamento teórico – este superando aquele por incorporação, portanto, prescindindo daquele como parte de um processo mais amplo e complexo de apreensão do pensamento (Ibid.) – não ocorre de maneira naturalmente espontânea, mas sim, pressupõe a exigência de situações planejadas e organizadas, tornando ímpar o processo de ensino escolar. (LAVOURA, 2013, p.224)

Lavoura (2013), ao tratar da especificidade do conhecimento da Educação Física (Cultura Corporal) na escola, evidencia que existem aproximações entre a abordagem crítico superadora, o marxismo, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. Segundo o autor, com base em Soares *et al.* (1992) e Taffarel e Escobar (2004; 2009), a concepção de transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos (1), o posicionamento em favor da classe trabalhadora e de uma formação plena de sentido (2), e o projeto histórico revolucionário (3), efetivam as aproximações mais emblemáticas entre as teorias.

Lavoura (2013), ao tratar sobre a educação escolar e a emancipação humana, no capítulo 3, de sua tese, evidencia que a abordagem crítico-superadora propõe uma reflexão pedagógica diagnóstica, judicativa e teleológica. Lavoura (2013), ainda explicita que a dimensão diagnóstica significa fazer a leitura da realidade concreta, a judicativa representa o posicionamento em favor da classe trabalhadora e a teleológica, é o projeto histórico de uma nova sociedade (comunista). Para o autor, são elementos importantes para se pensar a educação escolar.

Nascimento (2014), amparada por Oliveira (2005), Ilyenkov (2008), Lukács (1978) e Davidov (1988), enfatiza que a escola tem por finalidade, promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. No capítulo 3, de sua tese, aponta que o enriquecimento genérico dos indivíduos ocorre pelo acesso os conhecimentos teóricos. Com base em Vigotski (2000), Davidov, Duarte (2013) e Saviani (2011a), a autora nos mostra que a compreensão de teórico diz respeito a uma modalidade específica do pensamento. O indivíduo, ao captar o que há de essencial no objeto, para além do pensamento empírico, forma um pensamento analítico, metódico e mediatizado da realidade, ou seja, o pensamento teórico.

Nascimento (2014), alicerçada em Leontiev (2004), Vigotski (1995;1996) e Duarte (2013), acrescenta elementos ao debate sobre educação escolar, afirmando que a socialização das relações essenciais dos objetos de ensino, tem por finalidade geral formar uma determinada relação do indivíduo com a realidade. Está afirmação, compreende que os motivos, valores e inclinações de um indivíduo são construídos pelas suas relações e apropriações do gênero humano, por isso a formação da personalidade⁶² também é influenciada pela educação escolar.

Nascimento (2014), ao tratar sobre a Educação Física na escola traz outros elementos para se pensar a especificidade da educação escolar. A autora, evidencia que a escola ao tomar

⁶² Com base na psicologia histórico-cultural, Nascimento (2014), evidencia que personalidade é o “social em nós”, ou seja, uma síntese de um conjunto de relações sociais (ou de atividades) apropriadas pelos indivíduos, que constituem suas referências e orientações para agir mundo.

objetos de ensino, está fundamentalmente organizando o trabalho pedagógico por atividades. Em diálogo com Saviani (2005), Duarte (2013; 2006), Davidov, Soares *et al.* (1992) e Leontiev (1978), a autora, enfatiza que as atividades humanas em suas dimensões essenciais e gerais, constituem-se nos próprios objetos de ensino.

No caso da Educação Física, as atividades essenciais da Cultura Corporal, são a criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle da ação corporal do outro e domínio da própria ação corporal. Estas atividades, só existem objetivamente, nos objetos de ensino: jogos, nas lutas, na ginástica, no esporte e na dança. Em outras palavras, segundo Nascimento (2014), a escola trabalha pedagogicamente com generalidades (atividades), pelo ensino de particularidades (objetos de ensino).

Loureiro (1996), assume a concepção de teoria pedagógica contra-hegemônica em Saviani (2011a), e ao tratar do surgimento da pedagogia histórico-crítica, em meio à transição democrática no Brasil, salienta que esta pedagogia coloca a escola a serviço da classe trabalhadora. Para o autor, a socialização do conhecimento sistematizado possui um interesse de classe. Para Loureiro (1996), a luta de classes também é travada no campo pedagógico, pois ao assumir a concepção de ensino dos conhecimentos eruditos (mais desenvolvidos), a escola está assumindo também uma posição de classe. A contradição entre o papel social da escola e os interesses hegemônicos, aparece nas demais obras de referência da Educação Física de modo incorporado a especificidade de cada texto.

Para Loureiro (1996), a educação pela socialização do conhecimento na escola é uma das mediações para o processo de transformação social (mas não a única). Loureiro (1996), no capítulo 3 de sua dissertação, aponta que a compreensão de educação escolar como espaço de contribuição para uma nova sociedade, está presente na abordagem crítico-superadora, o que demonstra, em 1992, um resultado provisório, dentro de um processo contínuo da aproximação entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica.

Martins, A. (2013), também enfatiza a luta entre os distintos projetos de educação, sendo que os hegemônicos são contrários à pedagogia histórico-crítica, pois defendem a adaptabilidade, o desenvolvimento de competências para o mercado e o empreendedorismo, como objetivo central da escola. Rebaixar a escolarização, destinada aos filhos da classe trabalhadora, imputando à escola um papel de convivência coletiva, preparação técnica ou de mão de obra, diz respeito à uma clara concepção de mundo, a dominante.

Por isso, Martins, A. (2013), aponta que as pedagogias hegemônicas trazem em seu escopo, o objetivo de esvaziar o currículo escolar de conhecimento científico, e supervalorizar

o saber tácito, advindo da cotidianidade dos alunos. Segundo Martins, A. (2013), essa concepção limita o enriquecimento humano, e em última instância, mantém os filhos dos trabalhadores na condição de dominados.

Silva, E. (2013), em sua dissertação, também contribui com a crítica sobre as pedagogias hegemônicas. O autor, à luz de em Lukács (2012), Saviani (2012), Duarte (1999) e Frederico (2000), evidencia que ao contrário da tese defendida pelo aprender a aprender, a escola não tem o papel de reiterar o cotidiano, mas de desvelar as objetivações humanas essenciais, que se ocultam nas relações imediatas. Dessa forma, a escola deve possibilitar um salto entre o senso comum, presente na cotidianidade, e as formas superiores de consciência.

Silva, E. (2013), se pauta em Duarte (2013), para evidenciar que superar os limites do cotidiano é um processo necessário de autoconstrução do gênero humano, por isso, se legitima a defesa da pedagogia histórico-crítica em contraponto as teorias hegemônicas. Para o autor, a compreensão da relação entre a educação e o processo histórico de como se deu, como se dá e como pode vir-a-ser, o trabalho educativo, é base fundamental para esta teoria pedagógica.

Sampaio (2013), com base em Saviani (2011b), é preciso estabelecer os nexos entre teoria pedagógica de ensino e uma teoria psicológica de desenvolvimento/aprendizagem. O autor, evidencia que a pedagogia pauta a compreensão e desenvolvimento do processo de ensino, em coerência com a concepção psicológica de como o aluno aprende. Vale ressaltar que, no último tópico do capítulo 2, da dissertação de Sampaio (2013), a abordagem crítico-superadora aparece como a proposição da Educação Física que melhor incorpora a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica em uma unidade.

Ainda em articulação da pedagogia com a psicologia, Sampaio (2013), à luz de Vigotski (1995), explica como as diferentes áreas do conhecimento e seus objetos de ensino impactam no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, controle da conduta, prévia ideação etc.). No entanto, o movimento inverso também é necessário, pois na medida em que o indivíduo desenvolve suas funções psíquicas, adquire capacidades novas de se apropriar de conceitos, cada vez mais complexos. Para Sampaio (2013), ocorre uma relação interdependente na educação escolar, onde a apropriação dos conteúdos escolares, possibilita o desenvolvimento das condutas superiores, e o desenvolvimento das condutas possibilita o avanço nas apropriações.

Sampaio (2013), também chama a atenção para a especificidade da transmissão dos conceitos científicos na educação escolar, pois existem mediações que se escondem na cotidianidade das relações sociais. A escola, apresenta a realidade em suas expressões mais

verdadeiras, para que os alunos tenham as condições teóricas de desenvolver suas funções psíquicas superiores, e um pensamento por generalizações. O autor, se pauta em Vigotski (2000;1995), para evidenciar que o processo de desenvolvimento pela mediação de conceitos exige diretividade e intencionalidade na educação escolar.

Para Sampaio (2013), o professor e o aluno estão em momentos distintos, pois o professor como indivíduo mais experiente, domina os conteúdos a serem ensinados, enquanto os alunos estão em processo para apreendê-los. O adulto pensa por conceitos e compreende o mundo de uma forma mais elaborada, enquanto a criança, ainda em processo de desenvolvimento das funções psíquicas, pensa por complexos e compreende as relações sociais de modo ainda limitado.

Destacamos ainda, Sampaio (2013), que ao tomar as características de objetividade, intencionalidade e arbitrariedade no processo pedagógico estabelece análises sobre a especificidade da Educação Física na escola. Para o autor, a Educação Física trata de conteúdos que envolvem o movimento humano, e pelo processo de instrução arbitrária, o professor apresenta a totalidade do movimento humano e como ele se expressa na realidade concreta dos indivíduos, seja pela dimensão biomecânica, fisiológica, social, histórica, política, entre outras. Para o autor, o aluno pode assimilar os conteúdos de modo a desenvolver condutas corporais culturais⁶³, que em outras palavras, são as capacidades humanas intencionais dentro do jogo, dança, luta, ginástica etc.

O artigo de Taffarel (2016), acrescenta elementos para se pensar a unidade entre pedagogia e psicologia na escola. Para a autora, em última instância, a escola tem o papel de garantir o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos, entendendo teórico, como expressão de um pensamento mais desenvolvido e sintético acerca do real. Para isso, a autora, retoma a unidade entre pedagogia e psicologia, explicitando três questões: 1) O psiquismo humano se desenvolve pelas relações históricas e culturais; 2) O psiquismo é um sistema interfuncional, que exige um movimento de fora para dentro; 3) O desenvolvimento do psiquismo exige a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva (concreto pensado).

Assim, à luz de um aporte vigotskiano, Taffarel (2016), aponta que a formação dos comportamentos complexos ou funções psíquicas superiores, ocorre pelo ensino dos conceitos mais desenvolvidos e elaborados. Por isso, não é qualquer concepção de educação escolar que irá promover saltos qualitativos no desenvolvimento do psiquismo, mas apenas uma pedagogia comprometida pela socialização dos conceitos científicos, artísticos e filosóficos.

⁶³ Trata-se da especificidade dos conteúdos da Educação Física para Sampaio (2013).

Taffarel (2016), retoma a gênese da abordagem crítico-superadora como marco teórico para a Educação Física, principalmente no debate acerca da educação escolar. Para a autora, essa abordagem, explica como os seres humanos se humanizam e desenvolvem seu psiquismo (com base na psicologia histórico-cultural), e assume a importância do ato de ensinar para que isso se efetive (com base na pedagogia histórico-crítica). Além disso, a própria questão do caráter positivo do ensino é fruto de um embate teórico-prático com as demais tendências educacionais, e isso marcou suas aproximações com a pedagogia histórico-crítica desde sua gênese.

Nascimento (2014), Sampaio (2013) e Taffarel (2016), apresentam críticas às pedagogias hegemônicas, incorporando a concepção de escola da pedagogia histórico-crítica. No entanto, é preciso destacar as apropriações de Lavoura (2013), Martins, A. (2013) e Silva, E. (2013), sobre as relações entre educação escolar e interesses de classe, onde apresentam críticas às pedagogias hegemônicas, em especial às expressões das pedagogias do aprender a aprender.

A especificidade do conhecimento teórico, como principal forma a ser alcançada na escola, aparece nas elaborações das 9 obras. No entanto, podemos evidenciar as elaborações de Nascimento (2014) e Taffarel (2016). As autoras, predominantemente pelo marxismo e pela psicologia histórico-cultural, apontam que oportunizar o desenvolvimento desta forma de pensamento é um dos grandes objetivos da educação escolar.

Em Lavoura (2013), Loureiro (1996), Sampaio (2013) e Taffarel (2016), observamos em grande medida aproximações com a abordagem crítico-superadora. Nessas obras, vemos que esta abordagem, possibilitou mediações entre a educação escolar e a Educação Física, à luz da pedagogia histórico-crítica. Em Reis *et al.* (2013d), Reis *et al.* (2013c), Souza *et al.* (2013), Reis *et al.* (2013b), Reis *et al.* (2013e) e Martins, A. (2013), assim como em Silva, Duckur e Silva (2008), notamos esta mesma aproximação, tomando a abordagem crítico-superadora como referência principal para se pensar a pedagogia histórico-crítica na Educação Física.

Além dos supracitados, podemos evidenciar a compreensão de Nascimento (2014), sobre as relações essenciais dos objetos de ensino, que devem se firmar como critério importante para as disciplinas escolares. Segundo a autora, apesar de seus esforços para captar o que há de essencial no objeto da Educação Física, este domínio e rigor deve se estender à própria lógica de se pensar o objeto da educação escolar.

Apesar da noção de par mais desenvolvido ser assumida por Lavoura (2013), Nascimento (2014), Viotto Filho (2009) e Silva, E. (2013), vemos que em Sampaio (2013), este

debate ocupa grande parte de suas análises. O autor dialoga com clássicos da psicologia histórico-cultural para apresentar as relações entre indivíduos mais experiente e menos experiente, nos processos educativos na escola.

3.2.2 Conhecimento Escolar

Quadro 15: Conhecimento Escolar - apropriações nas 9 obras da Educação Física

Fundamentos Pedagógicos e Psicológicos	Obras de Referência na Educação Física	Identificação por obra e página	Total de páginas da obra	
Conhecimento Escolar	Reis <i>et al.</i> (2013a)	Martins, A. (2013)	p. 41 e 42	23
		Reis <i>et al.</i> (2013c)	p. 51, 52, 55 e 56	18
		Reis <i>et al.</i> (2013e)	p.130 e 138	18
		Souza <i>et al.</i> (2013)	p. 92 e 93	20
		Reis <i>et al.</i> (2013b)	p. 112, 113,114 e 125	20
		Pina <i>et al</i> (2013)	p.149, 150, 156 e 170	20
	Silva, E. (2013)	p. 24-31, 33-36, 42-52, 89-93, 100-103	112	
	Loureiro (1996)	p. 49, 50, 64-66, 105-109, 119-129, 136, 137, 170-180	270	
	Nascimento (2014)	p. 13, 15, 16, 18-21, 23, 25-27, 33, 37, 38, 40, 41, 42, 56, 57, 70, 75, 76, 91, 92, 206-208, 210-214, 224, 225, 242-250, 258, 259, 274-276, 284 e 285	286	
	Sampaio (2013)	p. 49-61, 71, 72, 104, 109, 121-123, 126-134	143	
	Lavoura (2013)	p. 1, 2, 20, 21, 145, 146, 162-167, 191-193, 207-210, 217, 219, 220, 232-234, 246-251, 284, 288, 289, 291-293, 301-309, 315 e 325	346	
	Silva, Duckur e Silva (2008)	p. 39, 40, 43-48	31	
	Taffarel (2016)	p. 5-7, 9-17 e 20	23	
Viotto Filho (2009)	p. 688-694	9		

Fonte: Autoria Própria

O conhecimento escolar é constituído, pela identificação e seleção das expressões mais ricas do gênero humano, que são a ciência, a arte e a filosofia. Estas expressões da produção

humana são organizadas, dosadas e sistematizadas em uma totalidade, dentro de um currículo. Este debate aparece de modo incorporado, nos escritos das 9 obras de referência da Educação Física.

Elucidamos que os trabalhos de Nascimento (2014), Lavoura (2013), Loureiro (1996) e Silva, E. (2013), se destacaram no que diz respeito ao desenvolvimento e abrangência das apropriações desta categoria. Nota-se, que todas as obras em destaque são teses ou dissertações, que conseqüentemente, possuem uma estrutura propícia para um maior desenvolvimento do debate.

Viotto Filho (2009) e Taffarel (2016), também se destacam nestas apropriações, por destinar uma grande parte de seus textos para incorporar o debate. Nas demais obras, as apropriações sobre conhecimento escolar também aparecem como um fundamento importante, apesar de menos explorado.

As 9 obras analisadas, se apropriam da noção de conhecimento sistematizado na pedagogia histórico-crítica e da relação entre ensino e desenvolvimento na psicologia histórico-cultural, prioritariamente no debate sobre funções psíquicas superiores. Podemos destacar o desenvolvimento destas categorias em algumas apropriações de Nascimento (2014), Silva, E. (2013) e Sampaio (2013).

Nascimento (2014), logo na introdução de sua tese, nos apresenta uma compreensão objetiva de conhecimento. A autora, ao expor o objeto de ensino da Educação Física, nos mostra que as disciplinas escolares tratam de sistemas de relações sociais, ou sistemas de conceitos, próprios de cada área do conhecimento. Ao se embasar em Saviani (2007;2011a), Duarte (2013), Leontiev (1978) e Vigotski (1996), a autora, ressalta que as disciplinas escolares captam as essencialidades da produção humano-genérica em seus objetos de estudo, ou seja, a escola capta da realidade objetiva, as objetivações humanas fundamentais, para reproduzir enquanto conceitos na atividade pedagógica.

A compreensão de objetividade do conhecimento, também tem evidência nas reflexões de Nascimento (2014), sobretudo nos capítulos 3, 4 e 5. Observamos que Nascimento (2014), desenvolve ao longo da obra, análises sobre a Cultura Corporal, enfatizando a relação entre substantividade dessas atividades no mundo exterior sensível e a apropriação de suas relações essenciais pelos indivíduos singulares.

Segundo Nascimento (2014), fundamentada em Marx (2011) e Ilyenkov (2008), o conhecimento se manifesta em um movimento dialético entre externo e interno, entendendo

que aquilo que está objetivado na realidade concreta, é captado teoricamente pelos indivíduos, como concreto pensado.

Segundo Nascimento (2014), a escola deve assegurar um acervo de disciplinas que tratem de forma concisa, sistematizada e intencional de seus objetos de ensino, estruturando um currículo com vistas à uma totalidade. Por isso, pautada em Vigotski (1996; 1997), ressalta que em última instância, a escola deve elaborar um currículo rico de mediações, para assim elevar a formação do pensamento teórico dos alunos, por um processo pedagógico que é mediado por conceitos teóricos.

Nascimento (2014), em diálogo com Marx e Engels (1999), Vigotski (1996) e Davidov (1988), parte desta compreensão para destacar o objeto principal e inegociável do trabalho educativo, que são os conceitos teóricos (equivalentes a compreensão de conhecimento científico em Vigotski e saber sistematizado em Saviani). A autora, nos mostra que um conceito sempre apreende um complexo de conceitos, por isso representa um conjunto de conhecimentos e objetivações sintetizadas em um significado.

Nascimento (2014), com base em Davidov (1988) e Ilyenkov (2008), salienta que os conceitos teóricos são considerados como mais elaborados, pois sintetizam um sistema de relações essenciais por uma análise, identificação e explicação metódica da prática social. Os conceitos empíricos, representam um contato imediato e limitado entre indivíduo e fenômeno, reduzindo a totalidade do real a uma expressão singular.

Para Nascimento (2014), não são quaisquer conceitos que possibilitam a superação da forma empírica de se relacionar com o mundo, existem algumas manifestações da produção humana, que possibilitam um salto qualitativo na apreensão da universalidade humana. A autora, pautada em Vigotski (1995; 1997; 1996), acentua que a luta pela socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e uma luta também política, pois lutar pelo máximo desenvolvimento dos sujeitos, implica em lutar para uma sociedade livre.

Nascimento (2014), se pauta em Kopnin, Kosik (1976) Vigotski (2000), Saviani (2007) e Ilyenkov (2008), e partindo da compreensão de conceitos teóricos, conhecimento artístico, filosóficos e científicos aponta que a educação escolar converte estas expressões do gênero humano em objetos de ensino. Os objetos de ensino, são didaticamente selecionados e dosados como conteúdos escolares, nas diferentes etapas da educação básica.

Além do conhecimento escolar de modo geral, e suas mediações, a autora aponta considerações, sobre a especificidade do conhecimento que trata a Educação Física. Nascimento (2014), desenvolve um profundo estudo no decorrer da tese (destinando 3 capítulos

específicos para esta análise), para apresentar as atividades (particulares e essenciais) do objeto de ensino da Educação Física. Grosso modo⁶⁴, a autora, entende que as relações particulares⁶⁵ dos conteúdos da Cultura Corporal, são as atividades da dança, mímica, circo, jogo, esporte, atletismo, lutas e ginástica, dialeticamente constituídas, por relações essenciais⁶⁶ que são: domínio da própria ação corporal, domínio da ação corporal do outro e criação de uma imagem artística.

Nascimento (2014), evidencia que cada uma das atividades particulares possuem conhecimentos ou princípios gerais, como por exemplo na dança ou na luta, onde também existem elementos que constituem sua singularidade (para além de modalidades específicas). No caso da Educação Física, estes conhecimentos gerais dizem respeito às: formas de fintar, perseguir, fugir, golpear ou dominar uma técnica em situação de jogo ou luta; princípios estratégicos e táticos nos esportes; manter um ritmo no contexto da dança; entre outros.

Nascimento (2014), acentua que estas são expressões gerais das particularidades de cada uma das atividades da Cultura Corporal. No entanto, as expressões particulares da Cultura Corporal, carregam também a universalidade das relações essenciais dessas manifestações.

Ao mesmo tempo, os objetos de ensino da Educação Física são as formas particulares nas quais as atividades da cultura corporal se apresentam hoje: as atividades de Dança, Jogo, Luta, Atletismo etc., materializadas nas diversas manifestações da cultura corporal (o balé, o basquete, o judô, o salto em altura etc.). A despeito das relações essenciais dos objetos da cultura corporal possuírem uma existência objetiva na realidade – como formas ideais das relações humanas (ILYENKOV, 1976) – tais relações não existem na prática social como “puras” generalidades. Elas existem sempre em um ou outro fenômeno particular; em uma ou outra manifestação concreta da cultura corporal. Por essa razão **é que a despeito dos objetos de ensino da Educação Física serem as relações essenciais e gerais das atividades da cultura corporal esses objetos são, também, (ou manifestam-se nas) formas particulares das atividades da cultura corporal.** Precisamente por serem formas particulares de manifestação dos objetos de ensino da Educação Física, tais formas não podem determinar a priori e por si mesmas quais serão esses objetos em uma prática pedagógica concreta. (NASCIMENTO, 2014, p.245 grifos nossos)

Nas elaborações de Nascimento (2014), o conhecimento relativo a Cultura Corporal se expressa em ação recíproca nas atividades particulares e essenciais. Segundo a autora, as atividades particulares como dança, jogo, esporte, lutas e ginástica (e suas características gerais), só podem ser compreendidas em suas relações essenciais, do mesmo modo que as

⁶⁴ Não apresentaremos todas as elaborações de Nascimento (2014) sobre a Cultura Corporal, pois não é nosso objeto. Nos limitaremos a expor a forma como ela incorporou o debate sobre conhecimento à luz da pedagogia histórico-crítica.

⁶⁵ Ver capítulo 4, de Nascimento (2014).

⁶⁶ Ver capítulo 3, de Nascimento (2014).

relações essenciais, só existem quando concretizadas nestas expressões particulares. Portanto, a Cultura Corporal, como conteúdo escolar deve desvelar as expressões fenomênicas das atividades particulares, pelas expressões concretas das atividades essenciais, entendendo que a totalidade deste objeto reside na unidade contraditória entre singular, particular e universal.

Destacamos também as apreensões de Silva, E. (2013), sobre o conhecimento escolar. O autor, ao tratar sobre o método histórico-dialético, se pauta em Kosik (1976), para acentuar a necessidade de desvelar o movimento real para além de suas aparências. Ainda, que a apreensão da realidade seja provisória, visto que o real está sempre em movimento, as sínteses são necessárias para captar a realidade em um processo constante de sucessivas aproximações.

Para Silva, E. (2013), o pensamento teórico permite aos seres humanos desvelar a estrutura significativa da realidade de modo mais fidedigno possível, e a pedagogia histórico-crítica tem este objetivo no processo de ensino, desvelar a face oculta da lua para os alunos. O conhecimento científico, expressa o esforço de apropriação do real de forma mais metódica e sensível, buscando apreendê-lo em sua totalidade.

Silva, E. (2013), também contribui estabelecendo aproximações com a psicologia histórico-cultural. O autor, assumindo a concepção de Martins, L. (2011), sobre signos, afirma que estes são como instrumentos teóricos para apreensão do real. Portanto, os signos aparecem na obra do autor como instrumentos mediadores do pensamento e da atividade.

Segundo o Sampaio (2013), se apropriando de Castellani Filho (1999), a dinâmica curricular é parte indispensável de um projeto de educação escolar, o currículo deve contemplar a relação entre o conhecimento a ser ensinado, o projeto da escola e sua concepção de mundo. Para o autor, a dinâmica curricular influencia desde a seleção dos conteúdos e acervo de disciplinas, até a sistematização do tempo pedagógico dispensado a cada uma delas.

Sampaio (2013), enfatiza a concepção de currículo da abordagem crítico-superadora como possibilidade para se pensar um currículo rico de mediações: 1) Projeto político-pedagógico, que trata sobre as relações da escola com a sociedade de modo crítico não-reprodutivista; 2) A concepção de mundo, entendendo que a realidade deve ser apropriada pelos indivíduos em suas contradições e transformada; 3) Concepção de ser humano enquanto ser histórico e social; 4) Na compreensão dos ciclos de escolarização para o trato com o conhecimento; 5) Que abrange um método pedagógico; 6) Na defesa pelo ensino dos conceitos científicos imbricada nos princípios curriculares e nos ciclos de escolarização; 7) O significado de Cultura Corporal.

Em Sampaio (2013), podemos evidenciar a concepção de currículo ampliado revela como o trato com conhecimento representa o percurso do indivíduo que apreende em sucessivas apropriações com a realidade, pela mediação dos conceitos científicos. Segundo Sampaio (2013), embasado em Soares *et al.* (1992), papel do currículo escolar é sistematizar e organizar o processo de ensino-aprendizagem do conhecimento científico para garantir a apreensão da realidade de forma dialética em ciclos de escolarização. Segundo Sampaio (2013), apesar de o Coletivo de Autores não ter citado Vigotski e ou Marx nessa compreensão, é nítida sua apropriação devido a noção de conceitos científicos e o trato espiralado do conhecimento nos ciclos.

Sampaio (2013), se baseia em Soares *et al.* (1992), apresenta os quatro ciclos de escolarização: 1º) Pré-escola até a 3ª série – É o momento de organização dados da realidade, visto que os alunos possuem uma visão sincrética do mundo que deve ser organizada pelo professor apontando as aproximações, semelhanças e diferenças entre as coisas; 2º) 4ª à 6ª séries - O ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento, onde o aluno começa a estabelecer relações complexas pela mediação dos conceitos; 3º) 7ª à 8ª séries – Sistematização e ampliação do conhecimento, onde o aluno desenvolve a capacidade de atividade teórica pelo pensamento conceitual; 4º) Ensino Médio - Aprofundamento da sistematização do conhecimento, onde os alunos começam a apreender as relações essências dos objetos da realidade.

Sampaio (2013), fundamentado em Luria (1979), ainda faz um acréscimo sobre esta questão. Cada conceito possui em si um grau de amplitude (latitude) e profundidade (longitude), no caso da amplitude entende-se que um conceito se relaciona com outros vários conceitos similares e que se aproximam (exemplo: cão, gato, rato). Acerca da profundidade de um conceito, o autor salienta que determinadas generalizações conceituais estão subordinadas a outras, ou seja, existem conceitos dentro de outros conceitos (Exemplo: Vegetal – Planta – Árvore- Semente). O indivíduo ao se apropriar de um conceito incorpora uma generalização e passa a compreender e pensar por uma série de relações.

As relações sociais em geral no capitalismo ocorrem na cotidianidade de forma limitada, tornando o pensamento empírico a forma predominante. Sampaio (2013), defende que existe uma hierarquia entre os conceitos, desenvolvendo algumas elaborações acerca das categorias conceitos científicos e espontâneos de Vigotski (2000).

Em Sampaio (2013), podemos destacar sua compreensão sobre o conhecimento que trata a Educação Física na escola. Para o autor deve estar pautado nas condutas corporais culturais que os alunos devem se apropriar ao longo de sua trajetória escolar. Estas condutas

são reestruturações do comportamento motor que ocorrem na mudança qualitativa de movimentos espontâneos para movimentos controlados voluntariamente em finalidades específicas com significados próprios.

Sampaio (2013), se fundamenta em Vigotski (2000) e Zaporozhetz⁶⁷, exemplifica com o ato de pular da criança que pode ser ensinado na escola em sua totalidade de contextos e finalidades seja no jogo, na dança ou do esporte. A criança ao se apropriar destes conceitos aprende a usar a sua própria linguagem como instrumento psicológico (signos) para controlar seus movimentos em contexto específicos de forma voluntária. Para Sampaio (2013), quando os gestos culturais são apreendidos de forma arbitrariamente e intencional por um método, o desenvolvimento dos alunos é impulsionado por funções psíquicas correspondentes.

Sampaio (2013), ao analisar⁶⁸ a abordagem crítico-superadora mostra que a defesa da Cultura Corporal como objeto da Educação Física tem coerência e alinhamento com os princípios vigotskianos. Segundo o autor, se aproximando de Soares *et al.* (1992), a Cultura Corporal engloba uma síntese de múltiplas determinações sejam no âmbito sociais, histórico econômico, político, lúdico, motriz etc. Os componentes da Cultura Corporal como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, as lutas entre outros carregam as contradições da sociedade capitalista e das conquistas da humanidade de modo sistematizado e autêntico, portanto o resultado da apropriação destes conceitos é o desenvolvimento das funções superiores dos indivíduos (inclusive as condutas corporais culturais).

Silva, Duckur e Silva (2008), também estabelecem diálogos com Soares *et al.* (1992), e destaca que a seleção e trato com o conhecimento em um currículo deve ser orientada por alguns princípios teórico-metodológicos: a) relevância social dos conteúdos, demarcando aquilo que é essencial na particularidade dos estudantes; b) contemporaneidade dos conteúdos – que diz respeito a compreensão de clássico, como aqueles conhecimentos que são imprescindíveis, independente do período em que foram criados; c) Ciclos de desenvolvimento – Processo de apropriação do conhecimento por superação dialética; d) simultaneidade dos conteúdos – Entendendo que o conhecimento se expressa na realidade como múltiplas determinações, ou seja, em sua totalidade; e) Espiralidade de incorporação das referências do pensamento – compreender a dinâmica da apropriação do conhecimento em sucessivas

⁶⁷ Sampaio não referencia nenhuma obra deste autor, apenas o cita por diversas vezes como um colaborador importante da psicologia histórico-cultural.

⁶⁸ Sampaio (2013) também analisa outras 5 abordagens da Educação Física, mas nenhuma destas apresenta coerência e aprofundamento com a psicologia histórico-cultural e com a pedagogia histórico-crítica, portanto não daremos destaque à estas análises.

apropriações e saltos qualitativos; f) provisoriidade do conhecimento – O conhecimento assim com a realidade está em constante movimento.

Nascimento (2014) e Sampaio (2013), destacam as relações entre conceitos teóricos, disciplinas e conteúdos escolares. As obras incorporam este debate estabelecendo prioritariamente aproximações com a psicologia histórico-cultural. Nascimento (2014), entende os conceitos como sistemas de conceitos que devem compor uma totalidade nos conteúdos. Sampaio (2014), além de se embasar na teoria vigotskiana busca mediações na abordagem crítico-superadora para apresentar uma compreensão de currículo ampliado, ciclos de escolarização e incorporação espiralada de conhecimento.

A relação entre conhecimento escolar e currículo aparece em destaque nas obras de Silva, Duckur e Silva (2008), Taffarel (2016), por todos os capítulos de Reis *et al.* (2013a), Lavoura (2013) e Loureiro (1996). O currículo expressa uma concepção de conhecimento, educação escolar e de mundo, por isso a preocupação destes autores em ressaltar sua importância em relação a seleção dos conteúdos escolares. Sobre este debate, podemos destacar as apropriações de Lavoura (2013), Taffarel (2016) e Viotto Filho (2009).

Lavoura (2013), desenvolve uma análise sobre a educação escolar trazendo apropriações sobre o debate entre o cotidiano e não-cotidiano. O autor, embasado em Duarte (2013; 2001; 2003) e Heller (1977), elucida que os conhecimentos voltados diretamente para a reprodução genérica da humanidade são os não-cotidianos, que incidem do mesmo modo, para a reprodução (humano-genérica) no indivíduo singular.

Lavoura (2013), aponta que é preciso diferenciar as objetivações genéricas em-si, e as objetivações genéricas para-si, para compreender a distinção do cotidiano e não-cotidiano. As atividades relacionadas à esfera da vida imediata/tácita dos indivíduos são consideradas cotidianas (objetivações em si). As atividades como a ciência, a arte, a filosofia e a política, formam a base da vida e organização em geral da humanidade e por isso, não se reduzem somente as relações individuais, por isso são não-cotidianas (objetivações para-si), e carecem de análise e reflexão intencional para sua compreensão. Quanto mais o indivíduo se apropria das objetivações para-si, mais pode realizar uma prática livre e universal, pois ao contrário da vida cotidiana, a esfera não-cotidiana exige este domínio e reflexão para sua reprodução.

Lavoura (2013), se fundamenta em Saviani (2008;2009) e Lombardi (2010), confirma a necessidade dos conteúdos escolares. Para o autor, é preciso defender os conteúdos na escola, pois são elementos indispensáveis para a compreender a realidade concreta. Os conteúdos escolares são prioridade no currículo escolar pois eles representam o legado da história humana

que fora dosada, sistematizada e objetivada para o ensino. Sem os conteúdos escolares, a classe trabalhadora não domina aquilo que os dominantes já dominam, e por isso, não podem fazer valer seus direitos.

Lavoura (2013), no subcapítulo 3.1, de sua tese, ao tratar sobre a razão de existir da escola, evidencia a noção de clássico como o conjunto de conhecimentos essenciais da humanidade. O autor, retoma a conceituação de Saviani (2008), e destaca que clássicos são aqueles conhecimentos e objetivações humanas que resistiram ao tempo e se firmaram como essenciais para a constituição da humanidade, independente de quando foram criados.

É preciso entender que os conhecimentos clássicos são aqueles que resistem ao tempo, tal qual Victor Hugo é um clássico da literatura, Hegel e Marx são clássicos da filosofia e Guimarães Rosa é um clássico da literatura brasileira. Clássico na escola é a transmissão e assimilação do saber sistematizado, o qual foi constituído socialmente ao longo da história da humanidade e deve ser acessado por cada indivíduo singular para que este passe a constituir o gênero humano (Ibidem). Em virtude desta especificidade da educação escolar é que se pode compreender o conceito de educação proposto por Saviani de mediação na prática social global, ou seja, a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. (LAVOURA, 2013, p.208)

Nesta mesma direção, o autor, nas sínteses do último subcapítulo de sua tese, e nas considerações finais, afirma que o processo de ensino na escola deve tomar os clássicos como critério útil para a seleção de conteúdo, sabendo que isso não é “uma invasão cultural [...] na organização e sistematização de seus currículos escolares” (LAVOURA, 2013, p.301).

Ainda sobre o clássico, Lavoura (2013), ressalta que tratar do conhecimento mais desenvolvido (universal), não quer dizer que o conhecimento popular é desprezado, pois o saber que surge dos movimentos sociais (como o MST), é visto como algo “de uma grandiosidade histórica; é um conhecimento de caráter político, pois se contrapõe ao conhecimento privatizado da classe burguesa” (LAVOURA, 2013, p.166). O que o autor nos mostra, é que se deve preservar e considerar os saberes populares e superá-los por incorporação, ou seja, se apropriar deles e elevar a consciência das massas a um novo patamar (científico, artístico e filosófico).

No bojo de conteúdos escolares, indispensáveis para a formação do pensamento teórico, Lavoura (2013) a partir de Taffarel, Lacks e Santos Júnior (2009), Taffarel (2009b;2011), Oliveira e Duarte (1990) e Soares *et al.* (1992), destaca a Cultura Corporal como parte indispensável. A Cultura Corporal, como objeto de ensino da Educação Física, carrega sentidos e significados lúdicos, estéticos, artísticos, místicos, agonísticos, entre outros. Para o autor, esses conhecimentos têm um fim em si mesmo, ou seja, ao serem apropriados na escola

como objeto próprio da Educação Física, proporcionam a produção da generalidade da Cultura Corporal e o seu consumo ao mesmo tempo.

Além disso, Lavoura (2013), à luz de Taffarel (2009b)⁶⁹ e Soares *et al.* (1992), ressalta que a Cultura Corporal deve ser socializada na escola a partir de conceitos e conteúdos ético-valorativos, que tenham a perspectiva da emancipação humana (transformação social). Em outras palavras, a concepção de mundo histórico-dialética deve embasar a compreensão de Cultura Corporal e o ensino de seus conteúdos na escola.

Taffarel (2016), acrescenta elementos ao debate, evidenciando que os conhecimentos clássicos são universais pois representam as máximas conquistas da humanidade até determinado momento histórico. Para a autora, estes conhecimentos ultrapassam os interesses pessoais e empíricos dos alunos, tendo o universal, como algo fundamental para qualquer geração.

Taffarel (2016), para explicitar sua compreensão sobre o conhecimento escolar, desenvolve um debate sobre a formação do pensamento teórico e os signos. Segundo a autora, pautada em Luria (1981) e Martins, L. (2011; 2013), os signos são elementos sociais reguladores das atividades conscientes, sendo a linguagem o exemplo mais simbólico para a autora.

Para Taffarel (2016), os signos ao serem apropriados pelos indivíduos, operam como instrumentos psíquicos na conduta e nas ações intencionais. A apropriação e mediação dos signos é um processo contínuo e histórico de sucessivas aproximações, pois quando novas formas de regulação da conduta (signos) são apropriados, novas possibilidades de desenvolvimento do psiquismo são formadas.

Assim, Taffarel (2016), parte de Vigotski (1997) e Martins, L. (2011), para destacar que as funções psíquicas superiores são estruturadas, em um processo histórico de arranjos interfuncionais e reconstruções intrafuncionais, em um movimento contínuo de internalização de signos e complexificação do psiquismo.

Taffarel (2016), acentua que o desenvolvimento do psiquismo humano é um processo que extrapola a transformação das funções superiores, da estrutura e do próprio desenvolvimento. O determinante é a transformação das relações inter e intrapsíquicas, pois ao tempo que se colocam em movimento os signos sociais, novas capacidades psíquicas surgem, em níveis diferentes das anteriores.

⁶⁹ Lavoura (2013) utiliza a metáfora de Taffarel (2009b) para afirmar que é preciso ter uma espécie de “letramento” na Educação Física escolar, no sentido de haver ensino de conceitos científicos.

Ao explicitar que as produções humanas desenvolvidas ao longo da história também foram convertidas em conceitos, Taffarel (2016), incorpora esse debate para analisar a Cultura Corporal. Segundo a autora, os elementos da Cultura Corporal, são atividades humanas convertidas historicamente em conceitos, por isso compõe o acervo de produções não materiais da humanidade. Mas conforme a elaboração anterior da autora, o conceito representa uma existência objetiva, ou seja, algo posto do mundo exterior e apreendido no plano do pensamento.

Por isso, Taffarel (2016), se apropriando de Vigotski (1997), salienta que a relação entre o intersíquico (representando o ensino) e intrapsíquico (representando a aprendizagem), vai impactar, na capacidade do indivíduo compreender o mundo conceitualmente, se desenvolver enquanto ser humano e aprender os valores e sentidos das coisas. A autora, utiliza o exemplo do esporte, para afirmar que não depende do desejo do indivíduo (como expressão inata), para se gostar ou não de determinada prática, mas sim das relações intersíquicas e intrapsíquicas que constituirão sua subjetividade. Portanto, o conhecimento em sua forma conceitualmente elaborada, é fundamental para a formação das capacidades e sentidos humanos.

Na concepção de Viotto Filho (2009), a apropriação do acervo dos objetos culturais, socialmente produzidos, são imprescindíveis na educação escolar, pois a escola tem como finalidade a socialização deste patrimônio, para promover o desenvolvimento da linguagem, pensamento, memória, atenção, ato voluntário, que representam funções superiores da consciência humana. O autor, enfatiza o ato de se movimentar intencionalmente como função superior fundamental a ser explorada na escola, entendendo que a motricidade é uma faculdade superior própria dos seres humanos.

Para Viotto Filho (2009), em diálogo com Luria (1987), no âmbito da Educação Física escolar a motricidade (enquanto capacidade de se movimentar intencionalmente e conscientemente), está diretamente articulada aos objetivos e finalidades das atividades da Cultura Corporal. Em outras palavras, o ato voluntário é sempre condicionado socialmente, e no âmbito da Cultura Corporal, existem diferentes objetivos, em diferentes manifestações (Jogos, Dança, Luta, Ginástica, Esporte, entre outros). A Educação Física ao apresentar estes objetos culturais na escola, promove nos alunos saltos nas capacidades de ação voluntária, ou seja, de se movimentar conscientemente para determinados fins.

Além das apropriações gerais dos fundamentos pedagógicos e psicológicos, presentes nas 9 obras, captamos também a compreensão consensual, de que a Cultura Corporal é o

conhecimento específico da Educação Física na escola. A Cultura Corporal se firma, nestes 9 estudos, como o conteúdo da Educação Física à luz da pedagogia histórico-crítica.

3.2.3 Bases e proposições didáticas

Quadro 16: Bases e proposições didáticas - apropriações nas 9 obras da Educação Física

Fundamentos Pedagógicos e Psicológicos	Obra	Identificação por páginas nas obras	Total de páginas da obra	
Bases e proposições didáticas	Reis <i>et al.</i> (2013a)	Reis <i>et al.</i> (2013c)	p. 58-61	18
		Rodrigues <i>et al.</i> (2013)	p. 65, 66, 78-86	26
		Souza <i>et al.</i> (2013)	p. 92, 93, 99, 101-106	18
		Reis <i>et al.</i> (2013b)	p. 109, 110, 112, 118-121, 122-124	20
		Reis <i>et al.</i> (2013e)	p. 129, 137-144	20
		Pina <i>et al.</i> (2013.),	p. 156-165, 170	22
		Reis <i>et al.</i> (2013f,)	p. 171, 178-184	20
	Silva, E. (2013)	p. 35, 36, 42-44, 48-51, 78, 79, 82-84, 87-96, 99, 100, 103, 109 e 110	112	
	Loureiro (1996)	p. 124-130, 156-158, 165, 174-178	270	
	Nascimento (2014)	p. 11-13, 23, 24, 27-29, 34, 40-42, 44-47, 51-53, 56, 57, 67, 68, 70, 71, 73, 94, 103, 104, 109, 110, 128, 132-138, 143, 162, 170-173, 175-178, 203, 205-209, 211, 212, 219, 220, 224-226, 232-249, 267-270, 279-281, 284 e 285	286	
	Sampaio (2013)	p. 15, 22, 27, 28, 30-37, 45-50, 52-72, 106-109, 122, 125-135	143	
	Lavoura (2013)	p. 160, 161, 167, 168, 176, 177, 184, 185, 203-208, 219, 220, 223-226, 234-237, 243-251, 256, 257, 258-261, 288, 289, 292, 293, 301-309 e 326	346	
	Silva, Duckur e Silva (2008)	p. 43-48, 50-69	31	
Taffarel (2016)	p. 7-11, 14-20	23		
Viotto Filho (2009)	p. 688-694	9		

Fonte: Autoria Própria

Os fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica, subsidiam um caminho para o processo de transmissão-assimilação, no interior das relações concretas do trabalho educativo. Estas bases foram incorporadas de modo considerável nas elaborações e proposições didáticas das 9 obras analisadas, aparecendo em destaque nas sínteses de Nascimento (2014), Sampaio (2013) e Lavoura (2013).

Silva, Duckur e Silva (2008), foi a obra que, proporcionalmente, mais incorporou proposições didáticas no desenvolvimento do seu trabalho, principalmente nos anexos do artigo, quando trata sobre a organização do trabalho pedagógico da Educação Física. Destacamos também, os capítulos Rodrigues *et al.* (2013), Souza *et al.* (2013), Reis *et al.* (2013b), Reis *et al.* (2013e), Pina *et al.* (2013) e Reis *et al.* (2013f), que deram centralidade para a questão do ensino a partir de elementos da didática. Salientamos que tanto Silva, Duckur e Silva (2008), quanto os capítulos de Reis *et al.* (2013a), se propuseram a exatamente isso, estabelecer proposições didáticas e curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica, por isso, o método pedagógico é o fundamento que mais aparece nessas obras.

Viotto Filho (2009), ao incorporar este debate, se debruça prioritariamente nos nexos com o campo da psicologia (educacional) e nos processos de ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Taffarel (2016), também se destaca no quadro geral de obras, pelas suas apropriações dos fundamentos que alicerçam o método pedagógico, estabelecendo aproximações com a abordagem crítico-superadora.

A compreensão de ensino-aprendizagem, pautada na pedagogia histórico-crítica, e alguns fundamentos da didática, aparecem nas apropriações das 9 obras analisadas. Nos capítulos do livro de Reis *et al.* (2013a) e no artigo de Silva, Duckur e Silva, E. (2013), vemos a incorporação de certos elementos do método pedagógico, para se pensar proposições de ensino para determinados conteúdos da Educação Física.

Sobre a apropriação das bases da didática histórico-crítica, podemos destacar as elaborações de Nascimento (2014), Sampaio (2013) e Lavoura (2013), onde o debate está mais desenvolvido.

Nascimento (2014), desde a introdução de sua tese, aponta a necessidade de a Educação Física explicitar os seus critérios pedagógicos, para a identificação e seleção dos conteúdos de ensino. Sabendo que o objeto de ensino da Educação Física é a Cultura Corporal, Nascimento (2014), evidencia que nas manifestações da Luta, Dança, Circo, Atletismo, Esporte e Ginástica, é preciso captar os conteúdos essenciais para socialização, e os modos de organização mais adequados para o ensino.

Assim, a autora em diálogo com Saviani (2004), Duarte (2013; 2006) e Leontiev (2004), evidencia que ao tratar de conteúdos de ensino, dialeticamente estamos tratando das formas de ensino, ou seja, o conteúdo e a forma são interdependentes no processo de transmissão-assimilação, para uma determinada turma de alunos. Para a autora, existe uma unidade entre conteúdo, forma e aluno.

Nascimento (2014), ainda acrescenta que o professor no processo de ensino deverá considerar *o que se ensina, como se ensina, para quem se ensina e onde se ensina* (condições objetivas). Portanto, nas apropriações de Nascimento (2014), vemos a noção de conteúdo-forma-destinatário, que na pedagogia histórico-crítica, conhecemos como tríade da didática (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019). Além disso, Nascimento (2014), evidencia a importância de se considerar que, a prática pedagógica ocorre na realidade concreta, em meio a contradições reais e condições objetivas, que facilitam ou dificultam, esse processo.

Nascimento (2014), salienta que o ensino da Educação Física na escola deve ocorrer, a partir de um método coerente com o projeto histórico de formação humana. O processo pedagógico, que possibilita a apreensão do real para além da aparência, está pautado em um método de conhecimento, segundo a autora. Para Nascimento (2014), à luz de Davidov (1988), Ilyenkov (2008) e Marx (2011), apreender a essência de um fenômeno por um conceito, é fruto de um método geral de sucessivas aproximações com o real, reproduzindo pelo pensamento uma análise, compreensão e síntese, das propriedades do objeto.

Para Nascimento (2014), em diálogo com Marx (2011), Kopnin (1978) e Vigotski (1995; 2001a), o método pedagógico deve partir daquilo que há de mais desenvolvido, oportunizando aos alunos uma compreensão do mundo a partir de conceitos e sínteses mais elaboradas. Para que o aluno compreenda a realidade, para além da aparência, é preciso a mediação da análise, que só é possível por conceitos. Por isso, para Nascimento (2014), a atividade pedagógica sempre parte dos conteúdos mais elaborados, a fins de promover nos alunos apropriações numerosas por abstrações, ensejando a elevação do pensamento teórico.

A elevação do pensamento teórico, requer mediação de conceitos, que por sua vez na escola, são apreendidos por um conjunto de conhecimentos sistematizados. Nascimento (2014), destina grande parte do capítulo 4 e 5, de sua tese, para exemplificar relações possíveis entre os objetos da Cultura Corporal, e o ensino pela atividade pedagógica da Educação Física. Isto requer, uma íntima relação com o processo de transmissão-assimilação de conceitos. Observemos as reflexões da autora, a partir os jogos coletivos (esportes):

O surpreendente não é o fato de as crianças não perceberem os elementos de jogo para além do que lhes é visivelmente dado, mas sim que não sejam – durante o processo educativo – ensinadas a perceber esses elementos. O desenvolvimento dessas formas mediadas e superiores de percepção do jogo (no caso, a percepção espacial) **depende, fortemente, da apropriação de conhecimentos estratégicos e táticos sobre as relações espaciais: depende da apropriação de princípios que orientem os jogadores a perceber o problema de jogo relacionado à disputa espacial** (NASCIMENTO, 2014, p.203 grifos nosso)

A mesma noção de conhecimento como condição para a atividade (cada vez mais livre), aparece no ensino do atletismo (salto em altura):

A meta geral de “saltar o mais alto possível” é, justamente, geral ou genérica, não sendo capaz de orientar – por si – uma planificação das ações concretas dos sujeitos. Mas essa genericidade torna-se orientadora na medida em que ela se apresenta, ao mesmo tempo, como um conjunto de metas possíveis, as quais o sujeito deverá se engajar e criar para si a sua própria meta concreta. Nesse sentido, a primeira “concretização” dessa meta geral diz respeito ao estabelecimento da meta atual do sujeito: **a ele conhecer/ perceber o quão alto ele efetivamente consegue saltar (o seu limite atual). Concretizar a meta em termos do que o sujeito consegue fazer permite, ao mesmo tempo, que ele perceba em certa medida aquilo que ele ainda pode vir a fazer: permite que ele elabore novas metas para si: uma meta possível ou futura. Ao mesmo tempo, para elaborar essa meta possível é necessário dominar de algum modo os meios técnicos para alcançá-la (conjunto de capacidades e destrezas corporais relacionadas ao fim geral proposto para a ação corporal).** (NASCIMENTO, 2014, p.225 grifos nossos)

O mesmo pressuposto é incorporado pela autora, nas reflexões sobre a ginástica:

Nesse processo, embora alguns estudantes possam “descobrir” por si, mediante suas vivências individuais, como se relacionar com uma tarefa de modo a poder se orientar para o domínio dos meios técnicos (“dicas motoras”, princípios de treinamento, experimentação de diferentes técnicas existentes para a tarefa dada etc.) e para o domínio das metas possíveis (a orientação para o “máximo esforço” direcionado a realizar diversas tentativas para alcançar uma meta concreta; a dimensão orgânica do erro como parte do acerto e, ao mesmo tempo, a necessidade de se orientar esse processo de acerto para que não seja uma pura “tentativa e erro”; a relativa mudança entre as qualidades de “fácil” e “difícil” a depender do grau de domínio do sujeito da ação na qual esteja inserido), nem todos os estudantes poderão “descobrir” por si e/ou se envolver significativamente com essas relações. **Tais relações, assim, devem ser organizadas pedagogicamente, devem ser ensinadas e apropriadas como instrumentos das ações dos sujeitos em suas ações de domínio da própria ação corporal.** (NASCIMENTO, 2014, p. 240 grifos nossos)

Notamos que no debate de Nascimento (2014), sobre a especificidade das atividades da Cultura Corporal, o ensino de conteúdos emerge como destaque, pois o professor ao ensinar certos elementos (conceitos) dos jogos coletivos, do atletismo, da ginástica, entre outros conteúdos, possibilita um salto da aparência à essência do objeto, da atividade imediata à atividade mediatizada. Nos casos supracitados, percebemos que a apropriação de

conhecimentos estratégicos, táticos, capacidades e destrezas corporais, possibilitam o desenvolvimento de uma compreensão mais sintética e de uma atividade mais livre dos alunos.

Portanto, o professor deve ter como ponto de chegada no processo pedagógico, os saltos qualitativos de seus alunos. Tendo esta referência, o professor pode selecionar o que há de essencial no objeto de ensino, mesmo que isso revele diferentes graus destas objetivações, sendo que na medida em que o aluno se apropria de instrumentos teóricos, se ampliam as possibilidades cognoscitivas de se aprender outros conceitos.

De acordo com Nascimento (2014), para se pensar na transmissão dos conhecimentos essenciais de cada objeto de ensino, primeiro se deve conhecer as estruturas e relações essenciais dos objetos de ensino. No caso da Educação Física, a autora salienta que o professor deve, primeiramente, compreender as relações essenciais que estão cristalizadas nas atividades cultura corporal, que para ela são: criação de uma imagem artística, controle da ação do outro e domínio da própria ação corporal. A partir deste domínio do objeto a ser ensinado, se pode então pensar efetivamente nas formas de ensino, para determinado grupo de alunos. Considerando que o professor parte do mais desenvolvido, é exigência do processo pedagógico que ele domine a estrutura e dinâmica de seu objeto de ensino.

Nos escritos de Sampaio (2013), existe uma relação entre as elaborações de Soares *et al.* (1992), sobre o *indivíduo que aprende* com o debate de *atividade principal*⁷⁰ nos clássicos da psicologia histórico-cultural. Para Sampaio (2013), partindo de Leontiev (2004) e Vigotski (2007; 2008), o ser humano em diferentes momentos de sua vida, tem atividades essenciais que guiam e alavancam seu desenvolvimento. Essas atividades-guia, devem ser levadas em consideração para o processo de instrução escolar, entendendo que o sujeito que aprende é impulsionado, em maior ou menor medida, por certas atividades.

Em Sampaio (2013), compreendemos que a brincadeira (jogo protagonizado) é a atividade-guia da idade pré-escolar, e o estudo (atividade de estudo) é a atividade-guia na idade escolar. A atividade principal ou atividade guia, é um elemento importante nos estudos recentes sobre a didática histórico-crítica, e Sampaio (2013), já apresentava esta categoria em suas elaborações, desde 2013. De modo geral, esta compreensão de tríade (conteúdo-forma-

⁷⁰ Sampaio (2013) utiliza este termo para se referir as atividades essenciais de cada momento da vida dos seres humanos que alavancam seu desenvolvimento humano. Em Martins, L. (2011) estas atividades são denominadas também como atividades-guia, que consistem em: comunicação emocional do bebê; Atividade objetual manipulatória, Jogo protagonizado; Atividade de Estudo; Comunicação íntima e pessoal; Trabalho.

destinatário), também aparece nas apropriações das demais obras de referência, ainda que de modo menos desenvolvido.

Sampaio (2013), chama a atenção para outro elemento que implica na compreensão de destinatário. O autor, embasado em Vigotski (1998), enfatiza que o método de ensino deve atuar nos limites da zona de desenvolvimento imediato⁷¹, tomando o que a criança já domina, e o que ela pode vir a dominar, pela apropriação dos conceitos. Sampaio (2013), evidencia que o ensino deve se adiantar ao desenvolvimento, portanto, a escola não deve trabalhar na manutenção do que o aluno já sabe fazer sozinho, ou no que aprendeu na cotidianidade, a escola pela instrução arbitrária deve promover saltos nas zonas de desenvolvimento imediato, em um constante vir-a-ser de possibilidades.

Em Sampaio (2013), também observamos como o professor no processo de ensino parte do mais complexo para o mais simples, de uma estrutura conceitual robusta, que na verdade é um conjunto de conceitos. O aluno por outro lado, parte do mais simples para o mais complexo, sabendo que o indivíduo já entra na escola possuindo uma série de apropriações cotidianas, denominadas por Sampaio (2013), como conceitos espontâneos.

Sampaio (2013), destaca que a forma de organização de pensamento do aluno é fundamental para o método de ensino. Embasado em Vigotski (2000), o autor, evidencia que o pensamento dos alunos é dividido em 3 fases: 1) Agrupamento de objetos por grau máximo de semelhanças; 2) Agrupamento com base em um único atributo (conceitos potenciais); 3) Conceitos verdadeiros. As fases de pensamento do aluno, não se desenvolvem naturalmente, elas são impulsionadas pelo ensino. Portanto, as aprendizagens no ambiente escolar engendram o desenvolvimento das funções psíquicas, que estão em potencial latente.

Os aprendizados da escrita, da leitura e da matemática imprimem o desenvolvimento de funções psicológicas que ainda não fecharam seus ciclos de desenvolvimento como é o caso da atenção e da memória voluntárias. Afinal, para aprender uma matéria ou conhecimento que, à primeira vista, não é muito interessante para a criança é imprescindível dedicar-se certo tempo de sua vida focada, concentrada nesse aprendizado. A atenção voluntária cumpre essa tarefa, por isso a criança é impulsionada pela instrução a se desenvolver. Aparece aqui uma explícita relação de encadeamento entre aprendizado e desenvolvimento, o aprendizado impulsionando o desenvolvimento. (SAMPAIO, 2013, p.55)

Este processo de ensino intencional, por um método pedagógico, abre o caminho para o desenvolvimento de condutas superiores (atenção voluntária, memória lógica, abstração,

⁷¹ O autor assume esta terminologia em detrimento dos termos “zona de desenvolvimento proximal” ou “zona de desenvolvimento iminente” para se referir a compreensão dialética de desenvolvimento da criança, que ao mesmo tempo possui capacidades atuais e possibilidades de novas pela aprendizagem.

comparação, discriminação, síntese, análise) e para a formação dos conceitos verdadeiros. Para Sampaio (2013), ao tratar sobre a instrução no âmbito escolar, existe uma explícita relação dialética entre *ensino promotor de aprendizados, o desenvolvimento que possibilita as aprendizagens e a aprendizagem que impulsiona o próprio desenvolvimento*.

Compreendemos também essa relação em Lavoura (2013), que em diálogo com Saviani (2011a;2011b), Oliveira (1990; 1996), Batista e Lima (2012) e Marx (2013), evidencia que o caminho preconizado no método pedagógico da pedagogia histórico-crítica, está alicerçado no método da economia política. Ambos os métodos, visam desvelar o real, na passagem do conhecimento empírico ao conhecimento concreto, pela mediação da análise. No caso do método pedagógico, a elevação da síncrese à síntese pela mediação do trabalho educativo, mostra como a educação é atividade mediadora teoria pedagógica.

Nesta mesma direção, Lavoura (2013), à luz de Duarte (2013; 2001), afirma que para se pensar na didática, e o que se fazer procedimentalmente na escola, é necessário também, compreender os pressupostos da constituição do próprio ser social. O autor, ressalta que no processo de transmissão-assimilação, o aluno deve ser visto pelo que é (ponto de partida), e pelo que pode vir-a-ser, pela apropriação dos conteúdos escolares (ponto de chegada). Isto significa dizer, que o aluno é um indivíduo concreto, ou seja, ele está inserido na totalidade de uma realidade contraditória e de constante disputa, e os conteúdos escolares representam o legado histórico, que poderá contribuir para seus interesses de classe, para além dos limites individuais e empíricos.

Por isso, Lavoura (2013), mostra que o método pedagógico pressupõe um movimento entre síncrese e síntese. A prática social, é ponto de partida e ponto de chegada do método pedagógico, que pela mediação de momentos intermediários (problematização, instrumentalização e catarse) possibilita uma mudança qualitativa. As demais obras de referência da Educação Física também incorporam a noção dos momentos, para tratar do método pedagógico.

Para Lavoura (2013), partindo de Saviani (2011a; 2011b) e Oliveira (1990; 1996), avança na compreensão dos momentos intermediários, explicando-os rigorosamente: Problematização, que representa a identificação, pelo professor, das questões essenciais da prática social a serem desveladas; A instrumentalização, que é o momento de socialização dos instrumentos teóricos (conteúdos escolares), necessários para a compreensão sintética da realidade; Catarse, que é a incorporação dos instrumentos teóricos na individualidade dos alunos em suas relações sociais concretas.

Vale ressaltar que, para Lavoura (2013), os momentos de identificação das questões postas pela (problematização), de transmissão-assimilação do conteúdo por procedimentos diversos (instrumentalização) e a incorporação do conhecimento na vida dos alunos (catarse), não ocorre de modo linear e sequencial. Se o método é dialético, seus momentos intermediários, coerentemente também são, por isso, apesar destes serem momentos presentes no método, eles se apresentam de modo dialético nas condições objetivas e concretas do trabalho educativo.

Lavoura (2013), confirma esta questão, ao afirmar que o professor e o aluno ocupam lugares distintos, mas em unidade do processo pedagógico. Apesar de ambos estarem inseridos na prática social, o professor e o aluno possuem compreensões em níveis distintos da realidade, enquanto o professor possui uma síntese precária, o aluno possui uma síncrese. Por isso o autor, em diálogo com Saviani (2009a), destaca a responsabilidade do professor no ensino, sem menosprezar o papel do aluno no aprendizado. Assim, é o professor que deve planejar, com intencionalidade e objetividade o processo pedagógico, e “implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade” (LAVOURA, 2013, p.259).

Nascimento (2013), Sampaio (2013) e Lavoura (2013), avançam na compreensão de alguns elementos que compõe o arsenal das bases da didática na pedagogia histórico-crítica. Podemos evidenciar a noção de tríade conteúdo-forma-destinatário, que inclusive ganha destaque em Sampaio (2013), pela apreensão das atividades-guia; a compreensão dialética de ponto de partida e chegada, pela mediação da análise, onde Nascimento (2014) e Lavoura (2013) explicitam a relação com o método em Marx; o movimento de interdependência e reciprocidade nos momentos do método pedagógico, superando reducionismos e a lógica formal de linearidade.

Ainda podemos evidenciar o destaque, que Lavoura (2013), apresenta sobre a necessidade de se compreender o método pedagógico em consonância com os fundamentos filosóficos e psicológicos da pedagogia histórico-crítica. Dentre as 9 obras, podemos elucidar também as reflexões de Silva, E. (2013) e Taffarel (2016), que apresentam apropriações das bases didáticas a partir dos clássicos da pedagogia histórico-crítica, marxismo e psicologia histórico-cultural. Taffarel (2016), ainda acrescenta o referencial da abordagem crítico-superadora, retomando sua relação entre intencionalidade pedagógica, processo do ensino e concepção de mundo.

Conforme o exposto no início deste subcapítulo, as 9 obras apresentam apropriações da didática a partir da pedagogia histórico-crítica, ainda que, Viotto Filho (2009) apresente

maiores nexos com os clássicos da psicologia histórico-cultural, acrescentando outras mediações ao debate.

Viotto Filho (2009), contribui com o debate ao se pautar na concepção de formação humana em Vigotski (1991), Leontiev (2004;1978) e Luria (1987), apresentando o processo intencional de instrução como um dos determinantes. Para o autor, a instrução escolar, parte de relações interpessoais, que e em sucessivas aproximações, se tornam intrapessoais.

O desenvolvimento das faculdades superiores humanas, está intimamente relacionado às relações entre as pessoas, sendo que, o par mais desenvolvido na escola é o professor que assume responsabilidade no processo de transmissão dos objetos culturais, que na medida que são apropriados pelos alunos, passam a mediar sua conduta, agora em outro patamar. Esta noção de movimento interdependente, entre o professor (ensino) e aluno (aprendizagem), também aparece nas demais obras de referência da Educação Física.

Ainda sobre o ensino, Viotto Filho (2009), destaca que a imitação é um elemento teórico-metodológico importante para o processo pedagógico. O autor, à luz de Vigotski (1995), evidencia que o processo de comunicação entre professor e aluno é sempre mediado pela linguagem, predominantemente oral, mas a imitação também é uma possibilidade, para essa mediação. Segundo Viotto Filho (2009), a imitação como linguagem facilita os processos educativos na apreensão das condutas corporais tipicamente humanas, visto que este, também é um processo, inicialmente, interpessoal (entre pares), que posteriormente se torna intrapessoal (individual).

Portanto, ações conjuntas entre professor e aluno, que envolvem atividades de imitação, exemplos e referências corporais precisam ser incorporadas no fazer pedagógico, com vistas ao devir do desenvolvimento. Os alunos “imitam as expressões, palavras, gestos e movimentos dos seus professores, enfim, reproduzem as linguagens humanas, delas se apropriam, fazem novas sínteses e as transformam em órgãos da sua individualidade” (VIOTTO FILHO, 2009, p. 693).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, buscamos contribuir com o tema Educação Física e pedagogia histórico-crítica. Para isso, apresentamos como a Educação Física tem se aproximado da pedagogia histórico-crítica, e quais os fundamentos desta teoria pedagógica, têm sido apropriados. O ponto de partida, em nossa exposição, foi a da gênese deste tema, no movimento renovador da Educação Física, e, seguidamente, a produção existente entre 1996-2019 (ANDRADE E FURTADO, 2021).

No panorama histórico, entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica, compreendemos que as primeiras aproximações se deram por Castellani Filho (1988), em seus nexos crítico-dialéticos com Saviani, e de modo geral, com o marxismo; por Ghiraldelli Junior (1988), em uma teorização acerca da Educação Física a partir da pedagogia crítico-social dos conteúdos, estabelecendo também, algumas articulações com Saviani; pela obra mais emblemática sobre o tema, o Coletivo de Autores (SOARES *et al.*, 1992), que marcou uma aproximação histórica e propositiva, da Educação Física com a pedagogia histórico-crítica; por Loureiro (1996), como a primeira dissertação produzida acerca do tema.

Desde as aproximações iniciais, com Castellani Filho (1988), Ghiraldelli Junior (1988), Soares *et al.* (1992) e Loureiro (1996), até o ano de 2019, a Educação Física continuou se aproximando e se desenvolvendo, propositivamente, com a pedagogia histórico-crítica. As aproximações propositivas foram marcadas: pelo desenvolvimento da abordagem crítico-superadora; pelas produções, à nível *stricto sensu*; pelas aproximações entre professores/estudiosos da Educação Física com o núcleo central da pedagogia histórico-crítica; pelos nexos e articulações em eventos científicos, principalmente, nos CONBRACES/CONICES e congressos da pedagogia histórico-crítica. Ainda sobre este desenvolvimento, vale destacar os esforços e produções de Celi Taffarel, que tem se mantido, desde os anos de 1980 até hoje, como uma das mais importantes pesquisadoras do tema.

Neste panorama, identificamos que as obras de referência, nos estudos sobre Educação Física e pedagogia histórico-crítica, são Reis *et al.* (2013), com 12 citações, Silva, E. (2013), com 6, e Loureiro (1996), Sampaio (2013) e Nascimento (2014), com 5 cada. Ainda como obras mais citadas, se destacam Taffarel (2016), Lavoura (2013), Viotto Filho (2009) e Silva, Duckur e Silva (2008). A obra de Reis *et al.* (2013), é composta de 8 capítulos, com diversos autores: Martins, A. (2013); Reis *et al.* (2013c); Rodrigues *et al.* (2013); Souza (2013); Reis *et al.* (2013b); Reis *et al.* (2013e); Pina *et al.* (2013); Reis *et al.* (2013f). Estas obras representam as

apropriações mais referenciadas do debate, entendendo, que estes estudos buscaram intencionalmente e sistematicamente se apropriar desta teoria pedagógica.

Nestas obras, identificamos apropriações de alguns fundamentos da pedagogia histórico-crítica, os quais expomos, por uma questão didática, como fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos. Os fundamentos filosóficos identificados foram: Trabalho e Formação Humana; Gênero humano e Trabalho Educativo; Alienação e Luta de Classes; Emancipação e Liberdade. Os fundamentos pedagógicos e psicológicos identificados, foram: Educação Escolar; Conhecimento Escolar; Bases e Proposições Didáticas. Apesar de diferentes objetos de estudo, nas 9 obras analisadas, foi possível captar uma tendência nas apropriações dos autores, que possuem contribuições valorosas para o desenvolvimento do tema.

Sobre as categorias *Trabalho e Formação Humana*, evidenciamos que a apreensão marxiana de trabalho como determinante da humanização permeia todas as obras analisadas. É interessante elucidar que este diálogo acontece nas obras a partir do próprio Marx ou pela mediação de autores da pedagogia histórico-crítica, como Newton Duarte e Dermerval Saviani.

Para além do debate geral da teoria pedagógica, presente nas 9 obras, podemos destacar, autores como Nascimento (2014), Sampaio (2013), Viotto Filho (2009) e Taffarel (2016), que desenvolvem um sólido debate a partir da categoria atividade, contribuindo para o debate entre trabalho e educação, a partir de grandes autores da psicologia histórico-cultural (Vigotski, Leontiev e Luria).

Loureiro (1996), também ganha destaque, por suas apreensões gramscianas acerca da relação educação e sociedade, apontando a necessidade de uma unidade gnosiológica e ontológica na pedagogia histórico-crítica. Silva, E. (2013) e Lavoura (2013), avançam nas elaborações sobre a natureza humana, se aproximando da grande ontologia de Lukács e do processo de diferenciação, entre o cotidiano e o não-cotidiano na formação humana.

Nas apropriações em destaque, podemos evidenciar dois grandes esforços: 1) A incorporação rigorosa de autores clássicos do marxismo, como Lukács, Gramsci e o próprio Marx; 2) A atividade, como uma categoria nuclear da psicologia histórico-cultural, que consequentemente, foi incorporada em unidade com a categoria trabalho. Estes esforços, nos mostram, uma vez mais, que os fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos possuem uma unidade dialética, para se pensar o tema em questão. Portanto, podemos dizer que os fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica estão, tanto na teoria social de Marx, quanto na psicologia histórico-cultural, quanto nos autores da própria pedagogia histórico-crítica.

Sobre as categorias Trabalho Educativo e Gênero Humano, podemos afirmar que estão presentes em todas as obras, assim como a noção entre objetivação e apropriação humano-genérica. A compreensão de natureza e especificidade da educação, foi incorporada nas 9 obras, sobretudo pela conceituação de Saviani sobre o trabalho educativo.

Para além das apropriações comuns às 9 obras, chamamos a atenção para os avanços de Nascimento (2014) e Lavoura (2013), sobre a dialética entre singular, particular e universal, presente no interior do trabalho educativo. Os autores, avançam dentre as demais 9 obras, apontando pelo interior do marxismo, como as riquezas universais pela humanidade podem elevar a humanização dos indivíduos singulares, por uma particularidade educativa direta e intencional.

Sampaio (2013), Viotto Filho (2009) e Taffarel (2016), ainda se aprofundam nas relações entre trabalho educativo e o desenvolvimento do psiquismo humano. Esta é uma apropriação importante, pois segundo Vigotski (1995), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é determinada pelas relações sociais, por isso, a riqueza humana do legado histórico-social, pode impulsionar o desenvolvimento destas capacidades tipicamente humanas. Situar o debate do psiquismo, de modo articulado com os princípios da ontologia marxista, pode contribuir tanto para o desenvolvimento do tema, quanto da própria pedagogia histórico-crítica.

As apropriações destes fundamentos também ganham destaque nas elaborações de Silva, E. (2013), Lavoura (2013) e Loureiro (1996), em suas apreensões sobre a passagem do senso comum à consciência filosófica. Esta questão figura nas elaborações de Saviani (1980), desde a gênese da pedagogia histórico-crítica, sendo que seus primeiros esboços se deram, prioritariamente, pela incorporação do pensamento gramsciano.

Loureiro (1996), segue esta tradição, apresentando um debate sobre a elevação da consciência dos homens pela apropriação do conhecimento erudito, enquanto Silva, E. (2013) e Lavoura (2013), incorporam Gramsci, avançando dialeticamente pelas elaborações de Lukács e Heller (1977). A defesa pela elevação da consciência das massas, deve ser tomada como um pressuposto na pedagogia histórico-crítica, pois permeia, de modo geral e a longo prazo o interesse de classe desta teoria pedagógica, e de modo mais específico e direto, as aulas que devem ser dadas “amanhã cedo”.

Sobre as categorias Alienação e Luta de Classes, evidenciamos, que a noção *crítica de educação* a partir da conceituação de Saviani (1984), se manifesta em 8 das 9 obras. Em outras palavras, significa dizer que o duplo caráter do trabalho é um determinante para a educação,

nessa sociabilidade, e que a escola está situada em uma sociedade de classes, com interesses antagônicos.

Chamamos a atenção para as apropriações em Lavoura (2013), que desenvolve outras mediações sobre as categorias, partindo da teoria do valor e da categoria fetichismo em Marx. Além disso, apresenta as limitações da individualidade em si, e as potencialidades de uma individualidade para si. Se apropriar da estrutura e dinâmica da sociedade de classes pela rigorosa análise d'O Capital, nos possibilita compreender as contradições e as possibilidades de superá-la, portanto, nas elaborações de Lavoura (2013), encontramos elementos valiosos para o tema deste estudo, e para a própria luta de classes em geral.

Em Nascimento (2014) e Taffarel (2016), destacamos a forma como a categoria alienação foi incorporada, pois as autoras, se muniram das elaborações marxianas sobre trabalho alienado, para analisar a socialização (ou negação) da Cultura Corporal no capitalismo. Percebemos pelas apreensões destas obras, que no esporte também se manifesta um duplo caráter, onde ao mesmo tempo, que é potência na modernidade, pelo seu nível de desenvolvimento, é miséria para o trabalhador, pois nem todos os indivíduos se apropriam dele em suas formas mais desenvolvidas.

Nascimento (2014) e Taffarel (2016), ainda avançam nas relações entre esporte e alienação, evidenciando que, quando o trabalhador acessa fragmentos das expressões genéricas do esporte pelo cotidiano, acessa concomitantemente as formas como essas práticas são difundidas, ou seja, pela hegemonia e ideologia burguesa. Incorporar os fundamentos filosóficos, para compreender a própria especificidade da Educação Física e da educação escolar como um todo, é fundamental para o desenvolvimento deste tema. Por isso, nessas apropriações, destacamos o caráter da luta de classes no interior do objeto da Educação Física.

Acerca da Emancipação e Liberdade, nas 9 obras, captamos duas grandes noções que permeiam as apropriações dos autores: 1) Liberdade, como processo de busca pelo autodomínio, de instrumentos teórico-práticos, para a atividade humana; 2) Emancipação, como superação da sociedade de classes, e conseqüentemente, como o desenvolvimento de uma nova sociabilidade humana.

Para além desta apreensão geral, presente nas 9 obras, podemos destacar as apropriações de Lavoura (2013), que à luz dos pressupostos marxianos, apresenta as relações entre o reino da necessidade e o reino da liberdade, concomitantemente, às suas elaborações sobre o papel da educação escolar no processo revolucionário. Nascimento (2014) e Sampaio (2013), também

se destacam pelas elaborações sobre domínio da conduta, atividade consciente e apropriação do conhecimento.

A liberdade e a emancipação humana, compõe o acervo categorial da pedagogia histórico-crítica, desde seus primórdios. As apropriações gramscianas do professor Dermeval Saviani marcaram as primeiras reflexões da teoria pedagógica, que ainda vem se desenvolvendo, propositivamente nos últimos anos, com estudos do professor Newton Duarte (DUARTE, 2016a; 2016b; 2018). Nas apropriações gerais, das 9 obras, e nos destaques supracitados, encontramos elementos para afirmar que o conhecimento é condição para a liberdade, pois pelo enriquecimento genérico, cada vez mais o indivíduo pode desenvolver suas capacidades, na busca por uma atividade cada vez mais livre e consciente. No entanto, ainda assim, a liberdade é processo, pois a real liberdade somente será possível em uma sociedade de homens livres.

A categoria Educação Escolar, traduz a compreensão geral das 9 obras sobre a escola, à luz da pedagogia histórico-crítica e de seu potencial contra-hegemônico. Nas obras analisadas, emanaram, fundamentalmente, apropriações sobre o papel da escola (I), no desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas e de uma individualidade universal (II), e de uma conduta ética histórico-dialética, perante a vida (III). Nas apropriações de Lavoura (2013), Loureiro (1996), Martins, A. (2013), Taffarel (2016) e Silva, Duckur e Silva (2008), a abordagem crítico-superadora, aparece em grande medida como o referencial do debate sobre educação escolar. Conforme visto no Capítulo I, desta dissertação, esta abordagem da Educação Física vem se desenvolvendo, paulatinamente, a quase 30 anos, e se firma como a principal expressão da pedagogia histórico-crítica na Educação Física.

Para além do debate comum às 9 obras, elucidamos as críticas apresentadas por Lavoura (2013), Martins, A. (2013), Silva, E. (2013) e Sampaio (2013), às pedagogias do aprender a aprender. Estes autores, apresentam coerentemente, uma posição de classe frente a essas concepções hegemônicas de escola, revelando as ilusões e o rebaixamento teórico, como características essenciais dessas pedagogias.

Uma inquietação que surge deste debate, é de como as pedagogias do aprender a aprender vem se manifestando nas proposições da Educação Física. Esta questão, pode desembocar em estudos futuros, por isso, um bom início para confrontar este objeto, seria compreender organicamente quais as proposições do campo tem incorporado as pedagogias do aprender a aprender. Suspeitamos, que um recorte prolífico para estas investigações, seriam as metodologias de ensino esporte, tão difundidas no campo como pedagogias.

Sobre a categoria conhecimento escolar, compreendemos que, as 9 obras, bebem da fonte do marxismo e da pedagogia histórico-crítica, para assumir a noção de conhecimento mais desenvolvido (expresso pela arte, ciência e filosofia). Do mesmo modo, as 9 obras, se apropriam da psicologia histórico-cultural, para se aprofundar no processo de formação do pensamento teórico. Nascimento (2014), Silva, E. (2013), Taffarel (2016) e Sampaio (2013), se destacam neste último ponto, explicitando os processos de como os signos, atuam como instrumentos mediadores da atividade, e como os conceitos verdadeiros, possibilitam os saltos em níveis superiores.

A categoria Conhecimento Escolar, assume um lugar essencial nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, pois é uma das principais mediações, que consolida a especificidade da educação escolar e o processo de humanização, para além do cotidiano. Por isso, evidenciamos que alguns conceitos importantes, não apareceram em todas as obras, apesar de sua relevância para esta teoria pedagógica. Chamamos a atenção, para a necessidade de maiores apropriações pela Educação Física do conceito de clássico, conforme faz Lavoura (2013), e do conceito de catarse, conforme faz Silva, E. (2013). Ademais, o clássico é um critério fulcral para a seleção dos conhecimentos escolares, enquanto a catarse, em última instância, é o que se espera no fim de um processo de ensino.

Sobre as Bases e Proposições Didáticas, elucidamos que as 9 obras, possuem fundamentos, pressupostos e conceitos que permeiam a didática na pedagogia histórico-crítica, em maior ou menor medida. Assim, se tomamos os esforços e a centralidade dos escritos dos autores, podemos expor dois grupos: 1) Silva, Duckur e Silva (2009), Rodrigues (2013), Souza (2013), Reis et al. (2013b), Reis et al. (2013e), Pina (2013), Reis et al. (2013f), destinaram seus esforços à apresentar proposições didáticas e experiências pedagógicas, oriundas da prática pedagógica em escolas públicas; 2) Taffarel (2016), Viotto Filho (2009), Loureiro (1996) e Silva, E. (2013), desenvolvem articulações teóricas, com algumas das bases e conceitos que constituem a didática histórico-crítica.

As obras de Nascimento (2014), Lavoura (2013) e Sampaio (2013), extrapolam estes dois grupos, pois avançam nas apropriações e elaborações acerca da didática. Nestas obras, encontramos a compreensão de tríade da didática (conteúdo-forma-destinatário), do movimento da síntese a síntese, pautado no método em Marx, da relação entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento, e da dialética entre os momentos intermediários da didática (instrumentalização, problematização e catarse). Consideramos que, nessas obras, as apropriações acerca da didática histórico-crítica foram mais desenvolvidas.

Ademais, os fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos, apresentam um encadeamento lógico-dialético entre singular, particular e universal. No âmbito dos fundamentos filosóficos, percebemos um movimento entre a formação humano-genérica (universal) e o indivíduo (singular), nas contradições da particularidade da sociedade capitalista, onde emerge, concomitantemente, a intensificação da luta de classes. De modo indissociável a isso, mas em um recorte pedagógico, a educação escolar assume um papel importante de mediação no seio da prática social, em um projeto histórico de produzir a humanidade pela socialização dos conhecimentos, a partir de um método pedagógico (histórico-crítico).

Nas análises desenvolvidas neste estudo, captamos também, algumas categorias próprias da Educação Física, que foram forjadas à luz da pedagogia histórico-crítica. Estas categorias, são objetos que emergiram deste estudo, como especificidades da própria Educação Física e exigem uma investigação mais detalhada em pesquisas futuras.

Nascimento (2014), nos leva a refletir sobre a natureza prática da Educação Física, evidenciando a relação da *ação corporal* que aparece, em última instância, nas manifestações como o Jogo, Dança, Lutas, Ginástica, Esporte, entre outros. A autora, desenvolve elaborações robustas, e apresenta uma tese sobre as *relações essenciais dos objetos de ensino da Educação Física*, que são: *a criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle das ações corporais do outro e domínio da própria ação corporal*. Nascimento (2014) apresenta a gênese, o desenvolvimento e as expressões particulares, de cada uma dessas relações essenciais.

Em Sampaio (2013), chamamos a atenção para a noção de *condutas corporais culturais*, pois o autor apresenta relações entre condutas superiores humanas, a especificidade do comportamento motor (como capacidade tipicamente humana) e os processos educativos na escola. Sampaio (2013), retoma textos clássicos da psicologia histórico-cultural, para elaborar suas sínteses e desenvolver certas noções sobre as influências da cultura e do ensino, no domínio do comportamento motor.

Viotto Filho (2009), apresenta uma compreensão sobre *Motricidade Humana*, a partir do marxismo e da psicologia histórico-cultural. O autor, entende esta categoria como uma faculdade superior humana, que consiste no processo do indivíduo realizar movimentos (gestos, ações, linguagens corporais) de forma consciente e intencional, considerando os níveis de apropriação dos objetos da Cultura Corporal como determinante das possibilidades de motricidade.

Nas obras de Taffarel (2016), Lavoura (2013) e Loureiro (1996), destacamos o aprofundamento na constituição dos *conteúdos da Cultura Corporal*. Nos escritos dos autores, é possível compreender potencialidades, não materiais, deste acervo de manifestações para formação humana. Estes autores avançam na compreensão estética, lúdica, agonística, política, axiológica e histórica, dos objetos de ensino da Educação Física.

Captar o processo, de aproximação inicial e desenvolvimento da relação entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica, soma esforços com um coletivo de professores espalhados pelo Brasil, que acreditam no vir-a-ser da Educação Física, da escola e da humanidade. Ademais, identificar e explicitar os fundamentos que medeiam essas apropriações, pode contribuir com os processos formativos de professores da Educação Básica, que precisam se instrumentalizar para agir no interior das escolas. Do mesmo modo, este estudo busca contribuir com o campo acadêmico, servindo como diretriz, para pesquisadores se aprofundarem nas categorias apresentadas aqui, como fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos.

Sabendo que o tema Educação Física e pedagogia histórico-crítica, está se desenvolvendo, paulatinamente, e que uma dissertação é sempre limitada por questões de tempo, evidenciamos que as obras de referência, atualmente podem ser outras. Portanto, nos anos de 2020 e 2021, podem ter sido desenvolvidas novas e importantes obras, estudos e eventos sobre o tema, que não foram analisados nessa dissertação. No entanto, outras pesquisas ainda podem ser produzidas, dando seguimento para àquilo que foi iniciado nesse estudo, contribuindo coletivamente com o campo, e incorporando dialeticamente as tendências identificadas e expostas ao longo desta dissertação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. S. D. DE; SOUZA, B. I. S. DE; ANDRADE, L. C. Cultura corporal e formação humana: O papel social da Educação Física na educação escolar. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 4, n. 2, p. 583-601, 25 set. 2020.

ANDRADE, L.C; FURTADO, R.P. APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA DE 1996-2019. **Movimento (Porto Alegre)**, Porto Alegre, p. e27040, jul. 2021.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaios e metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 01-36.

BERNSTEIN, N. A. On Dexterity and its development. In LATASH, M.L; TURVEY, M.T. **Dexterity and its development (ed)**. Erlbaum Associates, 1996.

CARARO, L.G. **Por uma Educação Física histórica e crítica: uma possibilidade metodológica**. 2008. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

CASTELLANI FILHO, L. 40 anos de CBCE: De expressão do “Movimento de Renovação Conservadora” à síntese do “Movimento Renovador (Progressista) da Educação Física/Ciências do Esporte”. In LARA, L.[*et al*] (orgs.) **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do conhecimento em 40 anos do CBCE –Volume 1: Memória e História do CBCE**. Ijuí, RS: Editora Injuí, 2019, pp. 65-76.

CASTELLANI FILHO, L. **A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. Tese de Doutorado, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

CASTELLANI FILHO, L. ÀS VOLTAS COM O FUTURO: MINHAS INCURSÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 14, n. 25, p. 19-51, ago. 2020.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, São Paulo, 1988.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1997.

DELLA FONTE, S. S. **Os desafios da diferença e da diversidade na educação escolar. Curso de formação continuada**. Centro de Educação. UFES. Vitória-ES. 2011. (versão não publicada).

DUARTE, N. “Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani”. In: SILVA JR., Celestino Alves da Silva (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 129-149.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.3, set/dez 2006.

DUARTE, N. A LIBERDADE COMO PRINCÍPIO ESTRUTURANTE DO CURRÍCULO ESCOLAR. In: **Pedagogia Histórico-Crítica: Legado e Perspectivas**. São Paulo: Editora Navegando, 2018. p.65-82

DUARTE, N. A. **Individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Conteúdos escolares e ressurreição dos mortos**. Autores Associados, Campinas, v. 24, n. 62, 2016a.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, 2004.

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011a, p. 07-22.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a Pedagogia Histórico-Crítica. In: SAVIANI, D. e DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 78–102, 2016b.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**. Críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N.; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 715–736, 2020.

DUARTE, N; FERREIRA, BJP; MALANCHEN, J; MULLER, HVO. A Pedagogia Histórico-Crítica e o Marxismo: equívocos de mais uma crítica à obra de Dermeval. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 38 -57, abr 2011.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ESCOBAR, M. O. Cultura Corporal na Escola: Tarefas da Educação Física. In: **Motrivivência** vol. Santa Catarina, SC: Ed. Ijuí/RS, 1995.

ESCOBAR, M. O. IN: Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. In: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Editora Cortez. Ed.2ª, Reimpressão 4ª. São Paulo, 2012.

ESCOBAR, M. O., TAFFAREL, C. N. Z. A cultura corporal. In HERMIDA, Jorge Fernando (org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: EDUFPPB, 1999.

FACCI, M. G. D. “A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski”. In: **Cadernos Cedes**. Campinas, v.24, n. 62, p.64- 81, abril 2004.

FREDERICO, C. Cotidiano e arte em Lukács. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 299-308, dez. 2000.

FURTADO, R. P. **André Gorz: trabalho, tempo livre e liberdade**. 2012. 146 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

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

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani** [tese]. Salvador (BA): Universidade Federal da Bahia; 2015.

GAMA, C. N.; PRATES, A. C. CURRÍCULO E TRATO COM O CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA. **Revista Gesto-Debate**, Campo Grande, v.19, n.5, p. 57-83, 2020.

GAMBOA, S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 84-111.

GARCEZ, G. M. **Pedagogia histórico-crítica: reflexões didático-metodológicas a partir de produções na educação e na educação física**. 2018. 109 f.: Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2018.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos da Educação Física**. São Paulo: Loyola, 1988.

GRAMSCI, A. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere. Vol. 1**. Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo** (Vol. 2, 6 ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

HEGEL, F. **Discurso sobre educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

HELENO, C. R. **Crítica ao currículo multicultural em educação física, seu desenvolvimento histórico e seus nexos com o construtivismo**. 89f. II. 2016. Monografia (Especialização) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

HERMIDA, J. *et al.* **A EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-SUPERADORA NO CONTEXTO DAS PEDAGOGIAS CRÍTICAS NO BRASIL.** Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física, Maceió-AL, 2010.

HUNGARO, E. M. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana – os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer.** Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ILYENKOV, E. V. **The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital.** AAKAR books, Delhi, 2008.

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

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, 2007.

LAVOURA, T. N. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.4-18, Mai./Ago., 2018.

LAVOURA, T. N. **Cultura corporal e tempo livre em áreas de reforma agrária: notas acerca da educação escolar e da emancipação humana.** Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

LAVOURA, T. N. Natureza e Especificidade da Educação Física na Escola. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 14, n. 25, p. 99-119, ago. 2020.

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345-376, jan./abr. 2015.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface** (Botucatu) [online]. vol.21, n.62, pp.531-541, 2017.

LÊNIN, V. I. **Cultura e revolução cultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ciencias del hombre, 1978.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. 2d. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico - social dos conteúdos**. SP: Loyola, 1985.

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

LOYNAZ, D. M. Dulce María Loynaz Poesía. Edición Centenario 1902- 2002. **Biblioteca de Literatura Cubana**. Cuba. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 2002.

LUKÁCS, G. **El trabajo**. Buenos Aires: Herramienta, 2005.

LUKÁCS, G. **Estética**. Traduzido do alemão por Manuel Sacristán, coleção —InstrumentosI, 4 vols. Barcelona: Grijalbo, 1982.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética Marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LURIA, A. R. **A construção da Mente**. São Paulo: Icone, 1992.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. I, 1979.

LURIA, A. R. **Fundamentos da neuropsicologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1981

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MACHADO, V. de. O. **Contribuições do grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” (GPEME), à prática pedagógica histórico-crítica**. Relatório de pesquisa, PIBIC, Ufes, 2016.

MACIAS-CHAPULA, C. A. O papel da Informatização e da Cienciometria e sua Perspectiva Nacional e Internacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 134-140, maio/ago. 1998.

MAGALHÃES, G.M.; MARTINS, L.M. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 55, 7 fev. 2020.

MALANCHEN, J. Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares. **X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014.

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

MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011a.

MARSIGLIA, A. C. G. **A pedagogia histórico-crítica no contexto da educação brasileira**. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 6, 2011, Anais... Vitória-ES: UFES, 2011c.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011b.

MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina G. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARSIGLIA, A. C. G. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a educação brasileira. Trabalho apresentado IN.: **X Seminário nacional do HISTEDBR: 30 anos do HISTEDBR (1986-2016) contribuições para a história e historiografia da educação brasileira**, Campinas, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, p. 1-28, 2019.

MARTINS, A. S. A produção da cultura lúdica em jogos eletrônicos. In: REIS, Adriano Paiva *et al.* **Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica**. 1. ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 23-46.

MARTINS, L. M. “A natureza histórico-social da personalidade”. In: **Cadernos Cedex**. Campinas, v.24, n. 62, p.82-99, abril / 2004b.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004a.

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

MARTINS, L. M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. CAMPREGHER, J. P.; TEIXEIRA, L. A.;

AGUDO, M. M. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica legado e perspectivas**. Uberlândia Navegando Publicações, 2018.

MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 43-58.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M; PASQUALINI, J. C. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.022020, p.23-37, dez. 2020.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. Tradução: João Maia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 2011.

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

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, v. I e II, 2013.

MARX, K. **Para questão judaica**. Tradução: José Barata Moura. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K., **Textos Filosóficos**. Lisboa: Estampa, 1975.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã (Feurbach)**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MARX, K. Teses Sobre Feuerbach. In: Marx & Engels, **Obras Escolhidas**, v. I. Lisboa: Edições “Avante”; Moscou: Edições Progresso, 1982. pp. 01- 05.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e ‘mente’’: bases para a renovação e transformação da educação física**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1983.

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

MORAES, V. O operário em construção. **Receita de poesias**. São Paulo: Companhia de Letras, 2003.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física, a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NETO, G. P. P.; FURTADO, R. S.; FRANÇA, N. F. ESPORTE, CULTURA CORPORAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 175-184, set. 2018.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, B. A. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A., SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (orgs.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, B. A. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A., SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (orgs.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, B. A.; DUARTE, N. **A socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

OLIVEIRA, M. M. **O trato com o conhecimento esporte na abordagem crítico-superadora**. 163 f. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L.A.; AGUDO, M.M. **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: LEGADO E PERSPECTIVAS**, Editora Navegando, 2016.

PEIXOTO, E. M.; BARRETO, N. B. O tema da prática na pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020020, 2020.

PINA, L. D. **Uma prática pedagógica histórico-crítica com o atletismo na educação infantil**. In: **Congresso Infância e Pedagogia Histórico-crítica**, 2012, Vitória. Anais. Congresso Infância e Pedagogia Histórico-crítica. Vitória: Editora do PPGE da UFES, 2012.

PINA, L. D. *et al.* A disciplinarização dos corpos por meio da ginástica. In: REIS, Adriano Paiva *et al.* **Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica**. 1. ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 149-170.

PORTO, C. C. B. Educação Física, Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar. **FIEP Bulletin On-line**, v.86, 2016.

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

RAMOS, G., **Vidas secas**. 118^a ed., Rio de Janeiro: Record, 2012, p. 35.

RANIERI, J. Apresentação – sobre os chamados manuscritos econômico-filosóficos de Karl Marx. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

REIS, A. *et al.* A voz da periferia: o Hip Hop enquanto possibilidade de trabalho nas aulas de Educação Física. In: **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: UFJF, 2013e. p. 129-148.

REIS, A. *et al.* INTRODUÇÃO. In: **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: UFJF, 2013d. p. 15-22.

REIS, A. *et al.* O ensino da Educação Física e a formação de sujeitos históricos: Em busca dos fundamentos teóricos e metodológicos. In: **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: UFJF, 2013c. p. 47-64.

REIS, A. *et al.* O lugar e a hora do Circo na escola. In: **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: UFJF, 2013f. p. 171-190.

REIS, A. *et al.* O MMA como “nova” face da luta espetáculo. In: **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: UFJF, 2013b. p. 109-128.

REIS, A. *et al.* **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: UFJF, 2013a.

RIGOTTI, U.J. **O Voleibol em uma Proposição Didático-pedagógica Histórico-cultural e Crítico-superadora**. (Dissertação de mestrado). Universidade do Extremo-sul Catarinense. 2018

RODRIGUES, P. R. *et al.* A produção da cultura lúdica em jogos eletrônicos. In: REIS, Adriano Paiva *et al.* **Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica**. 1. ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 65-90.

RODRIGUES, R. C. F. **Contribuições da pedagogia Histórico-Crítica e da metodologia crítica superadora para o projeto político pedagógico da licenciatura em educação física da FAGED/UFBA**. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.

ROUYER, J. Pesquisas sobre o significado humano do desporto e dos tempos livres e problemas da história da educação física. In: ROUYER, J. **Desporto e desenvolvimento humano**. Lisboa, Portugal: Seara Nova, 1977. p.159-195.

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

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados; 2008.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão [org.]. **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011c. p. 197-225

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**, 39ª ed. Campinas, Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados; 2011b.

SAVIANI, D. In: SILVA JÚNIOR, C. A. **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, D. **Introdução: caracterização geral da PHC como teoria pedagógica**.

Youtube, 1 out. 2020. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=YHOzmUVMjdY>>. Acesso em: 08 nov. 2021.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012b. p. 59-86.

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS**, 7., 2012, Campinas. Anais: CEMARX/UNICAMP, 2012a. p. 1-15.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, D. Perspectiva Marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: Duarte, Newton (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, E. M. **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, H. L. F.; DUCKUR, L.C. B.; SILVA, R. H. R. A construção de um currículo e um programa no ensino fundamental: contribuições da pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e o ensino da cultura corporal. **Revista Especial de Educação Física, edição digital**, v. 4, n. 1, p. 39-69, setembro, 2008.

SILVA, I. D. **Balanço Da Produção Do Conhecimento do GTT Escola, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Acerca da Relação Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica.** 181f. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014a.

SILVA, M. B. **Contribuições da Educação Física Escolar para a Formação Omnilateral do Ser Social: Uma Reflexão À Luz Da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica,** 2014. Mestrado em Educação - Universidade Federal do Paraná, 2014b.

SILVA, M. B. **O objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.** 2018. 203 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2018.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C.L. "Imagens do corpo `educado': Um olhar sobre a ginástica no século XIX". In: FERREIRA NETO, A. (org.). **Pesquisa histórica na educação física.** Vitória: CEFD/Ufes, 1997.

SOUZA JUNIOR, M. *et al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 391-411, junho, 2011.

SOUZA, C. E. *et al.* As relações entre esporte e saúde no capitalismo: Tematizando contradições na educação escolar. In: REIS, Adriano Paiva *et al.* **Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica.** 1. ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 91-108.

TAFFAREL, C. N. Z. Crítica às proposições pedagógicas da educação física. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate,** n. 6, 2009a

TAFFAREL, C. N. Z. Marxismo e educação: contribuição ao debate sobre a teoria educacional e a transição. **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, número especial, p. 257-270, abr. 2011.

TAFFAREL, C. N. Z. O “letramento” na Educação Física. **Faculdade de Educação.** Universidade Federal da Bahia, 2009b.

TAFFAREL, C. N. Z. *Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia de Ensino Crítico-Superadora da Educação Física: Nexos e Determinações*. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente/SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

TAFFAREL, C. N. Z. Prefácio. In: REIS, Adriano Paiva *et al.* **Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica**. 1. ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 7-14.

TAFFAREL, C. N. Z.; LACKS, S.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Teorias educacionais e trabalho pedagógico: realidade e possibilidade. **Faculdade de Educação**. Universidade Federal da Bahia, 2009.

TAFFAREL, C. Z. IN: Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. In: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Editora Cortez. Ed.2ª, Reimpressão4ª. São Paulo, 2012.

TAFFAREL, C. Z. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 253-285, jan. 2015.

TAFFAREL, C. Z.; ESCOBAR, M. O. Mas, afinal, o que é Educação Física? Reafirmando o marxismo contra o simplismo intelectual. **Faculdade de Educação**. Universidade Federal da Bahia, 2004.

TROTSKY, L. **Questões do modo de vida**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

VAZQUEZ, A.S. **As idéias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VAZQUEZ, A.S. **As idéias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIGOSTKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. v. 4

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 2007

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas (Tomo I)**. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. Tomo III**. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. et al. **Psicologia e pedagogia: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2003.

VIGOTSKI, L.S. Linguagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6^a ed. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 103-117.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: M. Fontes, 2001b.

VIGOTSKI, L.S. **Teoria e Método em Psicologia**. S. Paulo: M. Fontes, 1996.

VIOTTO FILHO, I. A.T. Teoria histórico-cultural e suas implicações na atuação do professor de educação física escolar. **Motriz-Revista de Educação Física**. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista-Unesp, Inst Biociências, v. 15, n. 3, p. 687-695, 2009.

ZANELLA, A. L. **Concepção de Desenvolvimento Humano em Pedagogias do Consenso na Educação Física: Uma Análise à Luz da Psicologia Histórico-Cultural**. 2018. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) UNESP, Araraquara, 2018.

ZAPOROZHETS, A.V. Estudio Psicologico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología**. Moscou: Editorial Progreso, 1987.