

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

GUSTAVO DE MELLO GARCEZ

***PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: REFLEXÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS
A PARTIR DE PRODUÇÕES NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA.***

Alfenas/MG

2018

GUSTAVO DE MELLO GARCEZ

***PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: REFLEXÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS
A PARTIR DE PRODUÇÕES NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA.***

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação à banca convidada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: modalidade Mestrado Acadêmico, da UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. Área de Concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

**Orientador: Prof. Dr. Paulo Romualdo
Hernandes**

Alfenas/MG

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

Garcez, Gustavo de Mello

Pedagogia histórico-crítica: reflexões didático-metodológicas a partir de produções na educação e na educação física / Gustavo de Mello Garcez. – Alfenas/MG, 2018.

109 f.: il. -

Orientador: Paulo Romualdo Hernandes

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, 2018.

Bibliografia.

1. Pedagogia. 2. Educação. 3. Didática. 4. Educação Física. I. Hernandes, Paulo Romualdo. II. Título.

CDD-370

GUSTAVO DE MELLO GARCEZ

***PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: REFLEXÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS
A PARTIR DE PRODUÇÕES NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA.***

A banca examinadora abaixo assinada, aprova a dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais

Aprovado em: 08/02/2018

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: 

Prof. Dr. Lino Castellani Filho
Instituição: Universidade de Brasília – UnB-DF

Assinatura: 

Prof. Dr. Romeu Adriano da Silva
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: 

Para Mateus Camargo Pereira,
professor dileto, camarada incansável.
Me fez descobrir que quero ser como você. Obrigado!

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente toda minha família pelo apoio e confiança depositado em mim desde sempre, em específico:

À minha mãe (Anatércia), quem suportou firmemente a distância que minha jornada nos impôs, mãe dedicada, professora de línguas da rede pública, foi, e é, grande exemplo de mulher guerreira e obstinada. Obrigado!

Ao meu pai (Ricardo), por toda sua luta, trabalhador que é, e orgulhoso de sua classe, nunca se furtou de me ensinar seus valores, tampouco em me ajudar a atingir meus objetivos, mesmo estes mais distantes da nossa realidade social. Obrigado!

Aos meus irmãos: Iago, Gabriel e Iury's, sem o amor e lealdade de vocês eu nada sou!

À minha amada prima Isis, ao seu companheiro Fabiano e o “presente” que me deram chamado Cecília.

À minha avó “Sôzinha” por toda confiança depositada em mim!

Às tias e tios: Elza Garcez, Janaina Bernardes, Rodrigo Bernardes e Ary Bernardes, não só pelo apoio moral dispensado, mas especialmente pelo aporte financeiro nos momentos de maior emergência de minha jornada.

A José Jorge Rodrigues, por todo o apoio que me foi dado.

À minha eterna amiga Laisa Vieira Rocha, sua bondade, lealdade e amor para comigo nunca serão esquecidos, espero poder retribuir sempre a altura, “For a thousand years/ For a thousand more...”

Ao professor Paulo Romualdo Hernandes, orientador paciente e atento, obrigado pelo seu acolhimento, pela amizade construída, por toda dedicação e tolerância com minhas “turrices”, insistências e equívocos, também me socorreu em um momento financeiro difícil, e por tudo isso serei eternamente grato! Espero que possamos produzir muito ainda juntos...

Ao professor André Luís Sena Mariano, pela amizade e camaradagem de sempre, pelas ótimas disciplinas ofertadas, pela prontidão em ajudar, pelas preciosas orientações teóricas, por me ouvir, por fim, também pelo apoio nas emergências financeiras que ao que demonstro sem vexação alguma não foram poucas.

Ao professor Romeu Adriano da Silva, que apesar de nem mesmo ter uma relação direta comigo, voluntariou-se a me socorrer junto aos demais já citados em uma das calamidades financeiras que a jornada longe de casa me gerou, além do aceite para compor minha banca com seus valiosos apontamentos, tanto na qualificação quanto na banca final.

Agradeço também ao professor Lino Castellani Filho pelo aceite em contribuir com meu trabalho sem titubear, pelas preciosas contribuições na qualificação e pela presença na banca final de defesa dessa dissertação.

Aos inúmeros amigos que sempre foram prestativos e presentes diante de meus projetos, minhas crises ou empolgações em especial (por ordem alfabética): Adriel Augusto (Zica), André Marques (Franguinho), Bruno Almeida (Tiko), Giordano Clemente (Gio), Guilherme Emídio (Bullet), Herley Henrique (Leley), Luis Henrique Sales, Matheus Mendes, Oades Alves e Willian Davi;

A todos os professores desse país, pelo exemplo de coragem que me dão diariamente diante de todos os desafios que nossa atividade nos impõe, que possamos juntos avançar no sentido de superar todos esses problemas rumo a uma educação pública mais equânime!

Aos colegas de turma, desde a graduação, e aos novos que fiz no mestrado, sempre prestativos, dispostos e com discussões férteis. Obrigado!

Dentre estes últimos, um que se tornou grande amigo, Gabriel Barreto Lopes, presente nos momentos mais difíceis dessa jornada com toda sua generosidade e bondade gratuita para comigo, isso sem mencionar os inúmeros momentos de reflexões férteis e lazer compartilhados.

À todas as almas prestativas, que, mesmo sem conhecer, nos últimos oito anos deram carona pra esse estudante de terras longínquas, meu sincero obrigado!

À CAPES pela bolsa concedida na segunda metade dessa jornada.

“Instrui-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.

(GRAMSCI, A., 1987. p.1)

RESUMO

Neste texto trabalho com a preocupação principal de contribuir com as reflexões sobre a didática para a Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Física e quiçá na Educação como um todo. Para tal tarefa, julguei necessárias algumas fundamentações teóricas e debates, a fim de que ficasse claras algumas questões básicas para o entendimento da Pedagogia Histórico-Crítica, desde sua elaboração inicial, na segunda metade do último século. Dentre essas fundamentações o leitor desse texto poderá encontrar os debates e apontamentos acerca da urgência de produções metodológicas para a concepção histórico-crítica, o debate do papel da escola pública e da educação escolar segundo essa corrente, um pouco da história da Pedagogia Histórico-Crítica, seus aspectos filosóficos, seu direcionamento político e seu embasamento na psicologia Histórico-Cultural. Encontrarão, também, os professores de Educação Física um breve apanhado da história dessa área no Brasil, perpassando desde seu início até os dias atuais, num segundo momento um foco específico ao movimento renovador da Educação Física e as principais concepções/abordagens pedagógicas da Educação Física Brasileira. Já caminhando para o final do texto, encontrará o leitor uma análise detalhada dos livros *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, do professor João Luis Gasparin, e do livro *Metodologia do ensino de Educação Física*, do Coletivo de Autores, e a partir da análise destas que são as obras didáticas mais veiculadas no Brasil, na Educação em se tratando da concepção Histórico-Crítica, e na Educação Física entre todas as obras existentes seja qual for a perspectiva educacional, realizei reflexões sobre a didática para a Pedagogia Histórico-Crítica e apontei possíveis caminhos didáticos de acordo com as possibilidades que esse texto oferece e que minhas limitações permitiram.

Palavras Chave: Pedagogia. Saviani. Didática. Educação Física.

ABSTRACT

In this text I worked with the main concern of contribute with the reflections about the didactics of the Historical-Critical Pedagogy in Physical Education and, perhaps, in the Education as a whole. For such task, I thought it necessary some theoretical foundations and debates, in order to clarify some basic questions for the understanding of Historical-Critical Pedagogy, since its initial elaboration, in the second half of the last century. Among these foundations, the reader of this text might find debates and notes on the urgency of methodological productions for the historical-critical conception, the debate on the role of public school and school education according to this chain, a little of the history of Historical-Critical Pedagogy, its philosophical aspects, its political orientation and its basis in Historical-Cultural Psychology. Physical Education teachers will also find a brief history of this area in Brazil, from its beginning to the present day; in a second moment, with a specific focus to the renovating movement of Physical Education and the main pedagogical conceptions/approaches of the Brazilian Physical Education. Moving to the end of the text, the reader will find a detailed analysis of the books *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica (A didactics for historical-critical pedagogy)*, from Professor João Luis Gasparin, and *Metodologia do ensino de Educação Física (Physical Education Teaching Methodology)*, from Coletivo de Autores (SOARES, et al. 2012) and, from the analysis of these, which are the most publicized didactic works in Brazil, in Education, in the case of the Historical-Critical conception; and, in Physical Education, among all existing works, whatever the educational perspective, I made reflections on didactics for Historical-Critical Pedagogy and pointed out possible didactic paths according to the possibilities that this text offers and that my limitations allowed.

Keywords: Pedagogy. Saviani. Didactics. Physical Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais correntes teóricas/educacionais na Educação Física Brasileira.....	55
--	----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - “Teorias da Educação Física de Castellani Filho”.....	53
Imagem 2 - “Primeiro Esquema de Gasparin”.....	69
Imagem 3 - “Segundo Esquema de Gasparin”.....	70
Imagem 4 - “Terceiro Esquema de Gasparin”.....	70
Esquema 1 - “Proposta de Esquema Substitutivo 1”.....	72
Esquema 2 - “Proposta de Esquema Substitutivo 2”.....	74
Esquema 3 - “Proposta de Esquema Substitutivo 3”.....	75
Imagem 5 - “Anexo ‘A’ de Gasparin”.....	78

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	23
2.1	ASPECTOS HISTÓRICOS	23
2.2	ASPECTOS FILOSÓFICOS	25
2.3	ASPECTOS PSICOLÓGICOS	30
3	EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA, MOVIMENTO RENOVADOR E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS	42
3.1	BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	42
3.2	MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA	50
3.3	PRINCIPAIS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA	53
4	REFLEXÕES METODOLÓGICAS À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	61
4.1	A ESCOLHA DAS OBRAS	61
4.2	ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE AS OBRAS ELENCADAS	61
4.2.1	“Uma didática para a pedagogia histórico-crítica” (Gasparin).....	61
4.2.2	As críticas	64
4.3	“METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA” (COLETIVO DE AUTORES).....	80
4.3.1	As críticas	83
5	PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA:	90
5.1	A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA	90
5.2	ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS	94
6	AVALIAÇÃO	101
7	CONCLUSÃO	103
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104

1 INTRODUÇÃO

O Marxismo tradicionalmente e de forma bastante coerente com seus preceitos, vem sendo construído histórica e coletivamente por diversos pesquisadores desde que sua sistematização inicial/básica foi estabelecida por Marx e Engels em meados do século XIX. Nesse movimento de construção coletiva do Marxismo, podemos encontrar as mais diversas contribuições e elaborações nas mais diversas ciências e áreas do conhecimento. No caso deste trabalho, o que interessa são as produções destinadas à Educação, porém, não quaisquer produções nesse campo que se reivindicam Marxistas. Aqui, especificamente, o interesse é no movimento científico-pedagógico que foi denominado por Dermeval Saviani de *Pedagogia Histórico-Crítica*.

Dermeval Saviani, desde o fim do século passado, vem elaborando essa teoria pedagógica, numa busca incessante para que a Educação Escolar possa cumprir seu papel, segundo sua perspectiva, de socializadora dos conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade historicamente a todos os indivíduos do gênero humano, compondo, no que tange à Educação Escolar, seu processo de humanização. No sentido de curvar a vara para o argumento da escola enquanto transmissora do conhecimento clássico¹ me parece fundamental passar por esses escritos do próprio Saviani, que já postulava essa perspectiva em declarada contraposição a demais teorias, desde o seu livro “Escola e Democracia”:

[...] a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. (SAVIANI, 2012, p. 65)

E completa:

Uma pedagogia articulada com interesses populares valorizará, pois, a escola; [...] Portanto estará interessada em métodos de ensino eficazes [...] Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2012, p. 69-70)

¹ Entendamos como clássicos aqueles conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade.

Ainda sobre isso, já no livro “Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras aproximações”, sua definição do trabalho educativo deixa claro o objetivo de sua pedagogia em transmitir de maneira intencional e assimilável, entre as gerações, os conhecimentos acumulados e sistematizados historicamente pela humanidade: *“O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”*. (SAVIANI, 2013, p. 13).

No mesmo livro, Saviani (2013, p. 68) nos faz o importante alerta de que, apesar de falarmos em transmissão, não estamos falando de um conhecimento estático, mas sim de um conhecimento histórico, em movimento, não à toa em uma pedagogia historicizada e historicizante.

Seguindo obviamente a tradição marxista que fundamenta a obra de Saviani, surge o que chamamos hoje de construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Movimento que já passa dos 30 anos, e ao qual esse trabalho busca contribuir. Especificamente, como o título adianta, a busca é por contribuição no que se refere às questões didático-metodológicas para a Pedagogia-Histórico-Crítica. Assim sendo, tratarei de contextualizar adiante de que forma pretendo realizar tal tarefa. Tarefa essa que julgo urgente e fundamental principalmente na busca por aproximação dos professores da escola básica pública do Brasil ao seio das produções teóricas dessa corrente pedagógica Marxista-Gramsciana, sendo essa então a grande motivadora na realização desta pesquisa.

Como adepto dos pressupostos marxistas, sobretudo nesse momento devido ao meu acesso à obra de Marx, no que diz respeito à luta de classes, obviamente há de minha parte um entendimento de nossa sociedade dividida em classes, com interesses diferenciados, grosso modo, entre a classe dominante (burguesia) e a classe dominada (proletariado) baseando-me nas elaborações de Karl Marx, e de diversos marxistas, muitos inclusive estarão presentes nas próprias citações e referências desse texto. Se pensarmos na Educação e na Escola, tanto esse campo quanto essa instituição estão inseridos na lógica que rege nossa sociedade, a lógica da exploração do homem pelo homem, própria do Capitalismo, e, por conseguinte a escola acaba por reproduzi-lo, não sem contradições, conforme explicita Saviani (2013), ao dizer que:

[...] O Saber produzido socialmente é uma forma produtiva. É um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torna-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada!

Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição. (SAVIANI, 2013, p. 66-67)².

Em outras palavras, o que Saviani nos leva a refletir sobre a Educação e Escola na sociedade capitalista, é que apesar do papel reprodutivista da Escola, existe a possibilidade de se fazer uma Educação dotada de criticidade que possa formar sujeitos capazes de questionarem a atual ordem vigente, e contribuir então com a libertação das classes trabalhadoras. Nesse sentido, Saviani, coloca em evidência a questão da contradição.

Muito além disso, Saviani deixa claro em suas proposições que de forma alguma podemos negar aquilo que, mesmo elaborado no seio da sociedade capitalista, é provisoriamente o que se tem de mais elaborado e disponível para humanidade. Nesse sentido, é inegável que a escola, mesmo a escola burguesa, é o principal modo pelo qual a classe trabalhadora tem acesso aos conhecimentos elaborados pela humanidade, e negá-la não é o caminho de sua superação, pelo contrário, é a partir de suas contradições que poderemos superá-la. Ideia que facilmente pode ser observada em autores que se preocupam com o pensamento marxiano. Sobre essa questão, cito adiante o recorte feito pelo professor Newton Duarte das palavras de Lênin sobre essa questão:

Se não nos dermos perfeitamente conta de que só se pode criar essa cultura proletária conhecendo com exatidão a cultura criada pela Humanidade em todo o seu desenvolvimento e transformando-a, se não atendermos a isto, nunca poderemos resolver semelhante problema. A cultura proletária não surge de fonte desconhecida, não brota do cérebro dos que se intitulam especialistas na matéria. Seria absurdo pensar assim. A cultura proletária tem de ser o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos conquistados pela Humanidade sob o jugo da sociedade capitalista, da sociedade de latifundiários e burocratas. (LÊNIN, 1997, p. 125 apud SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 87)

Ainda sobre isso, Saviani (2007, p. 50) faz apontamento semelhante quando, sobre as instituições (burguesas), diz que: “Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção dos novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais.”

As referências principais para realização deste trabalho, como já se pode inferir pelos tópicos anteriores são as obras clássicas da Pedagogia Histórico-Crítica, nas quais de antemão posso destacar as obras de Saviani: *Escola e Democracia* (2012) e *Pedagogia Histórico-Crítica Primeiras aproximações* (2013). Nessas obras, o autor discute as teorias pedagógicas existentes no Brasil, seus preceitos, objetivos entre outras questões, como na breve citação acima acerca

² Para mais elementos, na página 67 as elaborações seguem, passando de Adam Smith com a analogia da homeopatia ao Taylorismo.

do reprodutivismo e a possibilidade crítica da escola, por exemplo. Num segundo momento apontadas as fragilidades dessas pedagogias e teorias sobre a educação o autor começa a indicar caminhos para uma atuação pedagógica Crítica, que possa vencer a tão falada “marginalização” apontada desde o início do livro *“Escola e Democracia”*. Já na Segunda obra *“Pedagogia Histórico-Crítica Primeiras aproximações”* Saviani vem elaborar a Pedagogia Histórico-Crítica, dando nome à mesma e materializando o anunciado na obra anterior.

Desde então, não só Saviani, mas diversos outros autores se esforçam para contribuir com a construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Dentre estes podemos destacar Newton Duarte, Ana Carolina Galvão Marsiglia, Ligia Márcia Martins, José Claudinei Lombardi, entre outros. Partindo mais especificamente para obras didáticas, temos como principal obra o livro de João Luiz Gasparin (2013) *“Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”* que atualmente está em sua 5ª edição, e possui diversas reimpressões, ao qual Efrain Maciel e Silva, autor da Educação Física, e que estuda a relação da Pedagogia Histórico-Crítica com a área, problematiza nos seguintes termos:

Para nós fica clara a tentativa do autor de contribuir com a construção coletiva da pedagogia histórico-crítica. No entanto, entendemos ser necessária uma análise mais detalhada de suas lacunas e suas fragilidades para que seja possível uma superação dialética, ficando este desafio para novos estudos no campo da didática. (SILVA, 2013, p. 83)

E completa:

O livro de Gasparin fundamenta-se principalmente em Vigotski, no entanto, um problema que podemos destacar é que sua interpretação da teoria histórico-cultural está muito próxima ao socioconstrutivismo e ao movimento escolanovista. Esta interpretação de Vigotski já foi amplamente estudada, especialmente por Duarte (2009), Facci (2004), Facci, Tuleski e Barroco (2009), Martins (2013) e Tuleski (2008), sendo que esta segunda autora inclusive dedica um capítulo inteiro a análise da obra Psicologia Pedagógica, na qual Vigotski ainda defendia ideias escolanovistas, tendo-as superado posteriormente. Outro ponto preocupante é que em nenhum momento Gasparin se utiliza dos estudos de Leontiev ou Luria, autores fundamentais a psicologia histórico-cultural. Talvez esta falta de fundamentação marxista tenha levado o autor a defender, em diversas partes de seu livro, o “método dialético de construção do conhecimento escolar”, conceito este que, quando se coloca em contraposição a transmissão do conhecimento, é antagônico ao que preconiza a pedagogia histórico-crítica, Por outro lado, o referido conceito está muito próximo da pedagogia libertadora, especialmente pela ênfase dada aos temas e problemas mais próximos das vivências dos alunos. (SILVA, 2013, p. 83, 84)

É importante frisar o reconhecimento que o Prof. Gasparin possui dentre os autores que se debruçam sobre a tarefa de desenvolver pesquisas que contribuam com o avanço da perspectiva Histórico-Crítica, e que quaisquer críticas ou debates que venham a ser levantados

aqui são em nome do avanço dessa perspectiva teórica, afinal esse é o movimento científico. Assim como o autor acima cita, é de grande mérito e contribuição o trabalho do professor Gasparin que em momento algum se intitula “A didática para Pedagogia Histórico-Crítica.”, mas sim “uma didática”. Para melhor demonstrar esse respeito pela obra e figura de João Luiz Gasparin, creio ser imperativo recorrer ao próprio Saviani (2013) que sobre esse autor e sua obra didática diz, assim como em outras oportunidades, que: “[...] esse aspecto recebeu importante contribuição materializada no livro de João Luiz Gasparin, *Uma Didática para a pedagogia histórico-crítica* (GASPARIN, 2013)”.

Porém há um claro indicativo da necessidade de uma análise mais detalhada dessas obras que nos permitam avanços em relação a problemática didático-metodológica a pouco demonstrada no que se refere à Pedagogia Histórico-Crítica. É então essa uma das tarefas sobre a qual buscarei me debruçar nos estudos subsidiados por este programa de mestrado em educação. Sempre pautado no método dialético, ou seja, pensando a superação por incorporação.

Na Educação Física, em 1992 logo depois que Saviani publica os artigos que posteriormente iriam compor o livro “*Escola e Democracia*” é publicada a síntese do trabalho de um Coletivo de Autores³ (SOARES et al, 2012), que vem a propor caminhos metodológicos para a Educação Física expressos no livro: “*Metodologia do Ensino da Educação Física*”. Trata-se da obra mais veiculada e importante para o que hoje chamamos de “movimento renovador da Educação Física” que veio a romper com os paradigmas da “Aptidão Física” e “Esportivismo” e passou a orientar a Educação Física por referências no campo da cultura. Cararo (2008, p. 22) afirma que o livro “*Metodologia do Ensino da Educação Física*” em um recorte de 1992 a 2006 teve nada menos que 39000 (trinta e nove mil) impressões, sendo pelo menos cinco vezes mais impresso do que o segundo livro mais impresso na Educação Física em se tratando de questões didático-metodológicas. Sendo assim, a outra obra fundamental da minha pesquisa é justamente esse livro que de tão conhecido ganhou até apelido, e é amplamente chamado na Educação Física de “Coletivo de Autores”, ou simplesmente “Coletivo”.

É, então, nesse cenário de produções coletivas que este estudo tenta se inserir, buscando sempre avançar, diretamente ou não, no que tange à emancipação (consciência de classe) da classe trabalhadora por meio da escola (dentro dos limites possíveis disso). Creio, como já dito

³ Carmem Lucia Soares, Celi Neuza Zulke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

que há uma grande urgência para que esses temas aqui propostos sejam estudados, discutidos e se possível dialeticamente superados. Porém, é preciso que fique claro que se trata de uma urgência teórica da Educação, aos adeptos da Pedagogia Histórico-Crítica. Este não é um trabalho de raiz pragmática, não se pretende aqui reverberação imediata, mas sim análises suficientemente aprofundadas e novas possibilidades baseadas nisso. Portanto, que não se faça confusão, tratamos de uma urgência teórica, não de uma pressa imediatista, característica que tantas vezes podemos encontrar nas ciências e áreas de conhecimento mais adaptadas a pesquisas aplicadas e/ou pragmáticas.

Pretendo nesse texto, a partir das análises das obras: “*Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*” (GASPARIN, 2013), e “*Metodologia do Ensino da Educação Física*” (SOARES; et al, 2012) no que diz respeito a sua contribuição e limites metodológicos para a Pedagogia Histórico-Crítica, buscar novas elaborações e reflexões sobre os processos didáticos para a Pedagogia Histórico-Crítica; com ênfase especial em reflexões que permitam avanços teóricos sobre os processos didático-metodológicos na Educação Física, área em que me licenciarei. Especificamente podemos listar também alguns objetivos, quais sejam: Retomar e discutir os aspectos históricos, filosóficos, políticos e psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica; Retomar brevemente a Educação Física no Brasil e suas principais tendências pedagógicas, com ênfase especial ao Movimento Renovador da Educação Física Brasileira⁴; Analisar as obras didáticas escolhidas devido a sua grande veiculação e relevância discutindo suas contribuições e, sobretudo limites, no que diz respeito a questão metodológica para a Pedagogia Histórico-Crítica; Realizar elaborações e reflexões acerca da Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, visando avanços teóricos nesse campo, especialmente no que tange à especificidade da prática docente da Educação Física.

Creio que atualmente há um entendimento majoritário dentre nós enquanto professores e/ou pesquisadores que reivindicamos teoricamente a Pedagogia Histórico-Crítica, de que as pedagogias hegemônicas não tem cumprido o desafio de ensinar a todos, e nem mesmo resolvido minimamente o problema da marginalidade como aponta Saviani (2012). Diante desse fracasso, desde a abertura política no Brasil em meados dos anos oitenta do século passado, Saviani e todos os pesquisadores que compõem a construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica vêm se esforçando na busca de fazer da escola um espaço de transmissão dos

⁴ Movimento iniciado nos anos de 1970 que visava reformular todas as práticas dos professores de Educação Física baseando essa reformulação em pesquisas científicas. Rompendo assim com o paradigma que se tinha na época, conhecido como tecnicismo/esportivismo. Não o tecnicismo pedagógico que Saviani trata, mas o tecnicismo dos técnicos esportivos.

conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela humanidade e consequentemente, de emancipação humana. Não só direcionada a burguesia como de costume, mas especialmente aos filhos da classe trabalhadora, até então privados disso de forma plena. Assim sendo, pressuponho que tal temática se faz extremamente relevante para os campos da Educação e Educação Física. Retomando especificamente o que diz respeito às metodologias didáticas parece unânime entre o grupo de pensadores e obras que se esforçam coletivamente na busca por desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica a necessidade imperativa de uma maior produção no que diz respeito a realidade concreta da escola, ou seja, a mediação entre o arcabouço teórico da Pedagogia Histórico-Crítica e a atuação docente a partir disso. Em consonância com esse raciocínio, Newton Duarte (1992) vem nos dizer que:

[...] urgente e fundamental que os educadores brasileiros, que vêm trabalhando no interior da corrente Histórico-Crítica, dirijam uma atenção maior à construção de um corpo teórico mediador entre o âmbito dos fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação e o âmbito dos estudos sobre o que-fazer da prática educativa (DUARTE, 1992, p. 2).

Colocadas essas questões iniciais, declaro esse como ponto de partida desse trabalho, que já em seu título lhes adianto se tratar de uma reflexão sobre as produções didático-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica, seus méritos, seus limites, e nossas possibilidades diante disso, as quais tratarei de discutir adiante.

O que justifica a escolha das obras acima apontadas para análise é justamente o fato de que estas se tratam das tentativas mais relevantes e veiculadas de se criar uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica (em seus respectivos “mundos”) como já dito. Por um lado, obviamente, João Luís Gasparin é mais conhecido, afinal traz uma didática para qualquer disciplina escolar (inclusive a Educação Física), e por outro o “Coletivo de Autores” que é mais restrito a Educação Física, porém dentro dessa área de conhecimento se tornou a grande referência metodológica desde sua publicação para a atuação de nossos professores. O que posso inferir de antemão é que ambas as obras possuem as mais diversas contribuições para a didática, seja na educação como um todo, ou somente na Educação Física.

Neste estudo pretendo reler essas obras sob a perspectiva da proposta original de Saviani com o intuito de repensar questões didático-metodológicas para a Educação Física e quem sabe para a Educação, aproveitando os novos estudos que diversos pesquisadores vem elaborando para avanço dos estudos da Pedagogia Histórico Crítica, que não haviam nos tempos em que Gasparin e o Coletivo de autores materializaram suas contribuições, como também investigar algumas críticas que foram feitas para as obras de Gasparin e do Coletivo de Autores.

No caso da obra de Gasparin, por exemplo, uma crítica que foi feita, e que é preciso rever, foi a de uma possível aproximação com a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, ou mesmo possível má apropriação dos conceitos de Vygotsky devido a traduções falhas e/ou tendenciosas de sua obra. Como aponta Taiza Daniela Seron (2011):

[...] suas obras foram sendo apropriadas em diversas partes do mundo e aquilo que representa o centro de suas discussões - materialismo histórico-dialético - foi em muitos casos retirado e por outros, desconsiderado. (SERON et al, 2011, p. 79)

Diante desses fatores, creio justificada a urgência da realização desta pesquisa.

Sendo esse um trabalho que se fundamenta na tradição marxista, coube a mim⁵ buscar na obra de Marx, com o imprescindível intermédio dos estudos do professor José Paulo Netto (2011) elementos que pudessem fundamentar metodologicamente essa dissertação. Em primeiro lugar é preciso pontuar que para pesquisas que se guiam à luz do materialismo-histórico-dialético a questão do método não é, e nem deve ser um conjunto de regras e formalidades que engloba as pesquisas, como no modo de outras perspectivas científicas de realização de tal atividade, que por tantas vezes busca “enquadrar” o objeto de pesquisa na metodologia escolhida de acordo com conforto pessoal e, muitas vezes, arbitrário do pesquisador (NETTO, 2011, p. 52).

Marx e Engels em toda sua obra não se preocuparam com a epistemologia, mas sim com a ontologia⁶, quer dizer, como bem colocado por Lenin em uma passagem sobre a obra de Marx: “[...] Marx não deixou uma Lógica, deixou a lógica d'O capital” (Lênin, 1989, p. 284 apud NETTO, 2011 p. 28). Esse entendimento de que o método está dialeticamente relacionado com o objeto, e que sem ele se torna puro formalismo (lógica das formas) é enriquecido com o entendimento dessa relação dialética também com o pesquisador, que podemos encontrar na seguinte passagem:

[...] O método implica, pois, para Marx, uma determinada *posição (perspectiva)* do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações. (NETTO, 2011, p. 53)

⁵ Vale ressaltar que, inclusive, escrever em primeira pessoa nesse texto é uma tentativa de demonstrar a clara relação do pesquisador com o objeto estudado, e mais que isso, trata-se de uma forma de chamar a responsabilidade dos escritos para mim.

⁶ Uso o termo na acepção Lucaksiana, para detalhes sobre Ontologia e Educação na Pedagogia Histórico-Crítica, o livro: *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar*, de Saviani e Duarte (2012), se faz uma importante ferramenta, especificamente no Capítulo 2.

Na esteira dessas colocações, para Marx a realização de pesquisas configura uma atividade humana imaterial, especificamente ideal, ou em outras palavras teórica. Teoria enquanto categoria marxista não deve ser entendida “estanque” da materialidade, como nos leva a crer a tradição racionalista, ou a fenomenologia do espírito de Hegel. A categoria “*Teoria*” em Marx diz respeito a uma modalidade peculiar e com especificidades, segundo José Paulo Netto, teoria em Marx é:

[...] A reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: Pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (NETTO, 2011, p. 21. Itálico do original).

Ademais, este se trata como proposto por Marx de um trabalho teórico, que pressupõe então abstrações sobre a prática social humana, no caso específico dessa dissertação, sobre propostas para a prática pedagógica/atividade pedagógica, que se configura com atividade humana imaterial, com produto imaterial. E, retomando a questão da natureza de abstração desse trabalho, assim como todo trabalho científico, o mesmo não pode se limitar a isso, pretendo que qualitativamente seja possível fazer nas análises em que ocorra o salto do abstrato ao concreto, ou seja, que das múltiplas determinações que se colocam sobre a prática social e se tornam abstratas, ao abstrai-las, que eu possa tomar o caminho inverso e torna-las concretas, expressas como síntese das múltiplas determinações presentes na totalidade da materialidade, ou realidade concreta, como preconiza Marx (NETTO, 2011, p. 43-45).

2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS

É imperativo que antes de refletir sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, no caso dessa dissertação, sobre propostas didático-metodológicas dessa perspectiva, uma perspectiva em seu cerne, historicizada e historicizante (SAVIANI, 2013, p. 68), seja situado seu período histórico, desde seu surgimento, como isso se deu naquele contexto político brasileiro e mundial, e como ela se desdobra em nossa realidade atual, não tão distante ou diferente do fim da década de setenta do século passado, no que diz respeito à conjuntura política.

Saviani, como grande estudioso da história da Educação no Brasil, elabora e relata por diversos momentos em sua obra o quadro histórico geral da Educação Brasileira. Desde os jesuítas, primeiros a sistematizarem o ensino no Brasil, então colônia de Portugal, até o momento atual. No livro *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações* (SAVIANI, 2013), à partir da página 75, assim como em outros momentos, Saviani discorre um pouco sobre o que precedeu suas elaborações acerca da referida pedagogia (segundo sua exposição, transcrita nesse livro). Em linhas gerais, a Educação brasileira passou dos Jesuítas (Ped. Tradicional Católica) a Pombal (Ped. Tradicional Iluminista ainda com influência católica), de Pombal aos Escolanovistas (Humanismo Moderno), dos Escolanovistas ao Tecnicismo pedagógico decretado pela Ditadura Civil Militar no Brasil, e fazendo a crítica de todos esses movimentos pedagógicos, a influência dos Crítico-reprodutivistas que se resumiram à crítica da escola burguesa mas que não elaboraram saídas pedagógicas, em especial os franceses, ganhou grande espaço no Brasil no final dos anos de 1960.

O crítico-reprodutivismo no Brasil se coloca como antídoto às arbitrariedades de um estado de exceção, no qual vivíamos na época, e é fazendo a crítica desses autores e também de todas as reflexões sobre essas correntes pedagógicas anteriormente citadas, que Saviani se coloca a elaborar quais caminhos a Educação Pública Brasileira deveria ou poderia seguir, no sentido de resolver o problema da marginalidade⁷. Cabe ressaltar que críticas posteriores destinadas a Saviani e demais estudos que compõem a Pedagogia Histórico-Crítica, tiveram e ainda têm forte influência do pensamento Crítico-Reprodutivista.

⁷ SAVIANI, D. 2012. p. 3.

O cenário Histórico-Político não era dos melhores: Ditadura Civil Militar, AI-5⁸, repressão de estado no Brasil em seus níveis mais acentuados desde que nossa república se instaurou. Mundo afora, nada diferente, o pós-ssegunda guerra mundial junto à guerra fria mais quente que nunca, dava contornos grotescos a vida humana. No caso das Américas, os Estados Unidos financiavam a todo custo a implosão de democracias mais aliadas as ideias socialistas/esquerdistas, vide o caso do Chile, e do Brasil, por exemplo⁹. Na Europa, a França em específico (vanguarda nas lutas sociais desde o iluminismo) vivia momentos de efervescência¹⁰, afronta ao crescimento do neoliberalismo e ao mesmo tempo, porém, se antes as ideias socialistas da União Soviética lhes serviam (aos intelectuais), agora o momento era de crítica a partir das acusações de Krushev após o *XX congresso do Partido Comunista da União Soviética*¹¹ acerca dos possíveis desmandos de Josef Stalin à frente da ainda existente URSS, e busca de alternativas à esquerda, juntamente com fatias de esquerda de outros países, que faziam igual movimento de distanciamento da URSS, com forte peso a tradição marxista chinesa, o maoísmo (SAVIANI, D. 2013, p. 112). Podemos também citar como mais um exemplo, os intelectuais ingleses que compunham a “New Left”. Nesse caos político que o mundo vivia, tratando especificamente da Cultura e Educação é que surgem os Crítico-reprodutivistas.

Vale reiterar, que os autores mais conhecidos dessa corrente de crítica a escola burguesa são: Bourdieu e Passeron (franceses) que apresentam a “Teoria do sistema de ensino como violência Simbólica” e dentre esses autores aqui destacados, são os únicos que não reivindicam diretamente a tradição marxista. Temos também, Baudelot e Establet (franceses) que tratam da “Teoria da Escola Dualista”, vale ressaltar que foram influenciados por Althusser (Argelino radicado Francês) que é ultimo dentre esses que destaco com sua “Teoria da Escola como aparelho ideológico de Estado” (SAVIANI, 2012, p. 15-29).

Com todos esses elementos relatados, suas ideias fizeram muito sentido. Em suma, por que esperar do estado burguês algo que não reprodução do sistema Capitalista? É ai que me parece que Saviani empreende esforços, primeiro para demonstrar que a escola na sociedade

⁸ Ato institucional nº 5, representava o maior ato de repressão de nossa ditadura civil-militar naqueles tempos. Diga-se de passagem, instaurado no mesmo ano do “Movimento de maio de 68” na França, e cinco anos antes do golpe militar de Pinochet no Chile, reforçando os tempos sombrios que o mundo vivia nessa época. Para mais detalhes ver: Domingues, D.; Pinheiro, M.; Lima, T.; “AI-5: o golpe dentro do golpe”. Agenda 2008. Rio de Janeiro: Rev. Eclética. p. 33-36. Dezembro de 2008

⁹ Para detalhes sobre essas ações no Brasil, assistir o documentário: “O Dia que Durou 21 Anos” de Camilo Tavares, 2013.

¹⁰ Fracasso do “Movimento de maio de 1968”: Grosso modo um movimento escolanovista que pretendia superar a sociedade capitalista a partir da cultura, em específico da escola e educação. Para mais detalhes ver: Livro Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações (Saviani, D. 2013. p. 57), a partir da página 57.

¹¹ Realizado em 1956.

capitalista é, e sempre será uma instituição contraditória, usando assim o materialismo-histórico-dialético de Marx, e as contribuições do italiano Antônio Gramsci, para demonstrar inclusive que crítico-reprodutivistas, que reivindicavam Marx, estavam equivocados ao se tornarem mecanicistas e não perceberem que a escola é sim reprodutora das ideologias burguesas, mas também era, e é, o único meio de acesso a algum conhecimento sistematizado pelos indivíduos filhos da classe trabalhadora.

Saviani, desde os primeiros artigos, que posteriormente vieram a compor o livro *Escola e Democracia*, faz interessantíssimos apontamentos sobre as pedagogias mais hegemônicas no Brasil (Não tão diferentes ideologicamente do resto do mundo) desde que se sistematizou nosso ensino público (Tradicional, Nova, Tecnicista) no que tange a resolução do problema da marginalização.

Em meados dos anos de 1970 a ditadura civil-militar no Brasil começa a perder fôlego, principalmente por ser posterior ao “milagre econômico”, a crise econômica vigente que então se instaurava e a repressão já não se sustentavam mais. Nesse quadro, a transição é planejada de forma gradual, o que Saviani (2013, p. 114) chama de “distensão lenta”. Segundo ele tem início com a posse de Geisel, em 1974. Assim, apesar das teorias crítico-reprodutivistas ainda serem dominantes nas críticas, elas começam a mostrar seus limites, principalmente no que tange a saídas, leia-se caminhos para a Educação Brasileira. Afinal era preciso alternativas ao que a Ditadura Civil Militar colocava em prática.

Diante do exposto, no fim da década de 1970 os primeiros trabalhos de Saviani, que vieram depois a compor o livro “*Escola e Democracia*” surgem. Partindo desse cenário histórico-político catastrófico para a classe trabalhadora, é que nasce a Pedagogia-Histórico Crítica, como uma resposta a necessidade de alternativas para a Educação brasileira já mencionada, especificamente respondendo a dois grandes grupos de teorias: Às não-críticas e às crítico-reprodutivistas. Em relação à escola pública, e o enfrentamento do problema da marginalidade, que não se resolve/resolvia sob nenhuma das perspectivas a pouco apontadas. Poderíamos ainda tratar da escolha do nome da perspectiva já nesse tópico, porém creio que no próximo, que abordarei os aspectos filosóficos, faça mais sentido, visto que o nome foi uma escolha que pretendia (e conseguiu) marcar uma forte posição teórica Marxista.

2.2 ASPECTOS FILOSÓFICOS

A Pedagogia de Saviani é fundamentada na história, e concebida para oferecer acesso, dentre outras coisas também à história. Partindo do método materialista-histórico-dialético, é que Saviani nos propõe suas elaborações sobre a Pedagogia Histórico-Crítica.

Como o próprio autor nos diz (2013, p. 124) Karl Marx e Friedrich Engels fizeram poucas sistematizações acerca da Educação, propriamente dita. Porém, seu método científico-filosófico é pensado para a totalidade, ou seja, pretendeu-se, e diga-se de passagem, conseguiram que se tornasse válido para aplicação em toda a amplitude das manifestações sociais dos indivíduos do gênero humano.

O situar filosoficamente uma Pedagogia Marxista pode ser feito a partir de muitos elementos, mas, como prometido no último tópico, pretendo remontar a escolha teórica do nome: Pedagogia Histórico-Crítica, e penso ser esse um ponto de partida interessante para nossa reflexão.

Saviani (2013, p. 117) conta-nos que inicialmente, após a publicação dos dois primeiros artigos que vieram a compor o livro “*Escola e Democracia*”, na virada dos anos de 1970 para 1980, começa a surgir uma demanda de seus alunos da Pontifícia Universidade Católica na graduação para que ele ofertasse uma disciplina sobre a “pedagogia revolucionária”, demanda gerada a partir das discussões das teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas, nos mencionados artigos. Segundo Saviani, tal demanda era justa, porém oferecer uma disciplina denominada pedagogia revolucionária era um problema, dentre outras coisas pelo fato de que o nome revolução pressupõe uma mudança nas bases da sociedade vigente. O primeiro nome então que aparecia para Dermeval era o de pedagogia dialética, seria justo a uma proposta marxista esse nome, obviamente. Porém, a preocupação com as possíveis ambiguidades que isso poderia gerar, como por exemplo, a dialética Hegeliana, ou mesmo a aproximação com a raiz da palavra que significa diálogo, acabaram por ser um entrave (dentre outros)¹² na escolha desse nome.

Diante de todas essas preocupações, Saviani relata que:

Na busca por uma terminologia adequada, conclui que a expressão *histórico-crítica* traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. [...] Então, a expressão *histórico-crítica*, de certa forma, contrapunha-se a crítico-reprodutivista. (SAVIANI, 2013, p. 119)

¹² Dentre esses entraves a podemos destacar popularização e perda de sentido do termo, para mais detalhes ver: página 118 e 119 do Livro Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações.

Assim, com elementos que fazem forte demarcação marxista Saviani passou a partir de 1984 a se referir a sua pedagogia como: “Pedagogia Histórico-Crítica”. Quanto as suas bases teóricas, que aqui chamo de “Aspectos Filosóficos”, Saviani cita a contribuição de Marx, nas seguintes palavras:

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (SAVIANI, 2013, p. 120)

Outro conceito que Saviani busca no marxismo e que se faz indispensável a sua concepção pedagógica é o de práxis. “A práxis é uma prática fundamentada teoricamente” (SAVIANI, 2013, p, 120). Para ele não podemos incorrer no erro da contemplação (teoria desvinculada da prática), tampouco no espontaneísmo (o fazer pelo fazer).

Assumir uma pedagogia da práxis é superar a concepção idealista, onde há o primado da teoria sobre a prática, e não só, para uma pedagogia da práxis é fundamental a superação na mesma medida do pragmatismo, onde o primado seria o da prática.

Pensar uma pedagogia marxista, ou como Gramsci se refere ao marxismo como a filosofia da práxis, e então uma pedagogia da práxis, é justamente empenharmo-nos em pensar/fazer uma pedagogia que articule dialeticamente a teoria e a prática, unificando-as na práxis (SAVIANI, 2013, p. 120).

Sendo assim, a pedagogia da práxis, é, e deve ser primordialmente prática, pois parte da materialidade, mas que não existe sem fundamentação teórica. Segundo Saviani (2013, p. 120) nessa perspectiva, a prática tem primado sobre a teoria, pois essa última é derivada da primeira. *A prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria.* Isso não significa pragmatismo, pois na perspectiva da práxis, a prática é sempre iluminada pela teoria, só tem primado como já dito, pois é o ponto de partida. Para melhor entendermos esse debate, Saviani recorre à questão do Método. Vejamos:

O ponto que tenho trabalhado se reporta ao texto de Marx, “Método da economia política”, que está no livro *Contribuição à crítica da econômica política* (Marx, 1973, p. 228-237). Nele explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síncrese à síntese, pela mediação análise. Procurei, de algum modo, compreender o método pedagógico com base nesses pressupostos. (SAVIANI, 2013, p. 120)

Ainda sobre o empírico x concreto, ou sincrético x sintético, Saviani (2013, p. 70) trata em outro trecho da mesma obra que os conteúdos empíricos ou sincréticos se manifestam sempre na experiência imediata, enquanto que os conteúdos concretos/sintéticos só se dão pela mediação do abstrato (por meio de análise). Entender essa diferença é entender o motivo da escola existir, e quais conhecimentos cabem a ela, obviamente a escola deve buscar oferecer o concreto e o que houver de mais elaborado aos alunos, para que a partir desse confronto senso comum x conhecimento científico eles possam elaborar novas sínteses.

Outro aspecto fundamental para entendermos a Escola e a Educação na perspectiva Histórico-Crítica é o conceito de mediação. Segundo essa perspectiva, a Educação é vista como a mediação no interior da prática social global. Mediação essa que deve passar por três momentos ao menos, problematização, instrumentalização e Catarse. Sendo a prática o ponto de partida e também de chegada (que seriam os dois momentos didáticos que faltaram, segundo elaboração de Saviani em outrora: *Prática Social inicial e Prática Social Final*).

Pensar essa perspectiva, como o próprio nome nos diz, é pensar a educação a partir da história, não sem o elemento da crítica. Assim sendo, mais um aspecto indispensável da Teoria de Saviani, é o pensar a história em movimento, e mais que isso. Pensar o desenvolvimento humano a partir da transmissão histórica (Discussão essa, aliás, que também estará presente no tópico dos aspectos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica). No *18 Brumário de Luiz Bonaparte*, Marx (1956, p. 17) nos diz que: *Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim com aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado*". Apoiado nessa perspectiva de transmissão histórica de tradições, costumes, conhecimentos e práticas humanas em geral que vem compor nossa cultura, é que Saviani, em suas elaborações pedagógicas defende que o papel da escola pública é transmitir os conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade a todos os indivíduos do gênero humano, como já discutido na introdução do texto.

Pensar na relação entre empírico x concreto, nos leva a outras discussões fundamentais em se tratando de fundamentação teórica da Pedagogia em questão, que Saviani (2013, p. 121-124) faz com mais detalhes, mas que tentarei aqui, de forma resumida enumerar e discuti-las na sequência da forma mais dialética possível, são temas dessas discussões: “Conteúdo”, “Conhecimento”, “Ação do Professor”, “Aluno empírico”, “Aluno Concreto”, “Forma x Conteúdo” e “Criatividade”. Não necessariamente nessa ordem. Ainda a pouco citei Marx na busca de demonstrar como ele elabora a ideia de transmissão histórica, partindo dessa ideia, Saviani (2013, p. 121) nos diz, em outras palavras, que a educação enquanto *mediadora* no seio

da prática global deve possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados das anteriores, de modo que possam se tornar agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação da sociedade. Mas para que isso ocorra, é preciso que diferenciemos o *aluno empírico* do *aluno concreto*. Como podemos presumir, o *aluno empírico* é o aluno que ainda não conseguiu acesso a conhecimentos que permitam elaborações (análises) sobre sua vida empírica. Já o *aluno concreto*, é aquele que se coloca como síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais, portanto seu interesse diz respeito às condições que ele se encontra, e não necessariamente que escolheu. Entender isso é entender que as gerações atuais não escolhem o que herdam, portanto estão em uma realidade histórica pré-determinada, porém o elemento da *criatividade* não está excluído disso, eles também são agentes históricos, o que devemos evitar é o entendimento polarizado para uma dessas duas direções, o aluno como ser criativo pleno, ou o aluno como ser determinado pleno¹³. Outra questão é a da *Ação do professor*, em primeiro lugar é preciso considerar que o professor e o aluno ocupam lugares diferentes no processo de educação, não como uma hierarquia autoritária, mas por uma questão de acesso ao conhecimento, sem essa diferenciação qual seria a justificativa para a existência do professor? Assim sendo, o professor é autoridade do conhecimento (nunca autoritário), portanto atua com o concreto, o *sintético*, e o aluno, por outro lado, ainda está no âmbito do *caótico*, do *sincrético*. É uma caminhada que parte de lugares diferentes, mas que busca um destino comum, o *conhecimento sintético*, ou *concreto*. Essa deve ser então a *ação do professor*, proporcionar elementos a partir da realidade *sincrética* do aluno que o permitam elaborações que o levem ao *sintético*, mas não um sintetismo de ideias, algo abstrato, falamos do *concreto*, daquilo que se relaciona com o mundo e que vivemos.

Segundo Saviani (2013, p. 122), “*é nesse contexto que cabe considerar a relação entre conteúdo e forma*”. Nos alerta que uma concepção dialética está empenhada justamente em estabelecer a relação entre *conteúdo e método*, e que a separação disso é própria da *lógica formal*. Frisa ainda que quando a Pedagogia Histórico-Crítica defende a importância dos *conteúdos* está na verdade, reiterando a necessidade de se trabalhar a Educação em *concreto*, fugindo de uma *forma abstrata*, pois isso seria próprio da lógica formal, a lógica das formas, e como o seu nome diz *abstrata*. Já a lógica dialética é concreta, é a lógica dos conteúdos, não, porém, de conteúdos informes, mas de *conteúdos* em relação com as *formas*, é importante pensarmos ainda que a pedagogia é em essência a questão das formas, porém trata-la sem relação aos conteúdos, é reduzi-la, pois as *formas* em si e por si mesmas se tornam vagas.

¹³ Para uma leitura mais detalhada desse debate: Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras aproximações página 121.

Ao encaminhar para o final da discussão Saviani (2013, p. 124), nos faz ainda importante alerta, de que pensar numa pedagogia de viés marxista, a partir de dogmatismos ou de uma visão estreita somente à obra de Marx e Engels, seria algo praticamente impossível, visto que a preocupação desses autores não se direcionou a Pedagogia e Educação em si, porém, a partir de sua obra e de obras que reivindicam o Marxismo no âmbito da Cultura, Educação, e Filosofia isso se torna possível. Ainda assim, desconsiderar as produções clássicas da educação, e em nosso caso, os clássicos da educação Brasileira¹⁴, fazendo uma negação radical por puro dogmatismo também é um erro incalculável, e que somente avançaremos se pudermos entender histórica e dialeticamente as contribuições de cada um desses grupos de autores citados, aliás, esse um posicionamento de Saviani extremamente coerente com suas proposições. Ressaltando ainda, em meu entendimento, que isso não significa que devemos fazer uma sopa de letrinhas, ou um “Frankenstein teórico” com tudo que for estudado, em outras palavras Saviani não está defendendo um ecletismo vulgar, mas que conhecer os clássicos (mesmo que para a crítica/superação) se faz necessário para que avancemos no debate e materialização sobre qual Educação queremos para o nosso país.

2.3 ASPECTOS PSICOLÓGICOS

Os aspectos psicológicos que fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica são os advindos da obra do soviético Lev Vygotsky e seus colaboradores, corrente que hoje é amplamente conhecida como Psicologia Histórico-Cultural. Mais que uma corrente que reivindica também o materialismo-histórico-dialético enquanto fundamento psicológico, são as descobertas e proposições extremamente condizentes ao que pretendeu ser, e se tornou a Pedagogia Histórico-Crítica que tornam essa corrente psicológica tão necessária à essa perspectiva educacional. Dentre essas proposições, devemos dar destaque especial à mais importante delas, o entendimento da Educação Escolar enquanto condição *sine qua non* para a humanização o mais plena possível dos indivíduos do gênero humano, por meio da socialização ou transmissão dos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela humanidade. Em outras palavras, A Psicologia Histórico-Cultural dá um grande salto no sentido de superar o entendimento da Educação Escolar e o desenvolvimento humano das perspectivas “Essencialistas” e “Existencialistas”¹⁵. Podemos inferir que essa superação se dá justamente na

¹⁴ Ver em detalhes nas páginas: 124 e 125 do livro Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações.

¹⁵ Grosso modo podemos considerar Essencialista as versões da Pedagogia Tradicional, e existencialista as versões da Pedagogia Nova, além claro de seus aportes psicológicos.

assertiva de que a *Educação Escolar* pode e deve subsidiar o desenvolvimento do aluno, e não o contrário, que seria esperar processos maturacionais de desenvolvimento para o intervir pedagógico como por exemplo em outras propostas psicopedagógicas (MARTINS, 2011, p. 220-221).

Destarte, creio que o necessário para essa discussão seja a categoria *Trabalho* em Marx, e como essas duas perspectivas se apropriam dela da mesma maneira no que diz respeito à *Educação Escolar* e por conseguinte o *Desenvolvimento Humano*. O *Trabalho* em Marx é nada mais que o que nos torna humanos, é a ação direta e intencional do indivíduo sobre a natureza, que a modifica e modifica/cria a nós mesmos enquanto *gênero humano*, criando então o que podemos chamar de *Natureza Humana, Cultura, História Cultural* e/ou ainda *Objetivações Humanas*. A *Educação*, especificamente aqui a *Educação Escolar*, é um tipo de *Trabalho Imaterial*, trata-se de um *Trabalho* de *Abstrações* das *Objetivações* a partir da realidade material sem nunca perder sua relação dialética com a *Atividade Humana*, compondo-a, inclusive. Com objetivo de que se convertam em *ações* materiais na *prática social* dos indivíduos. Somente por meio da *Educação Escolar* é que nossos alunos poderão se humanizar da forma mais plena possível.

Newton Duarte (1992) ao estudar em seu doutoramento a formação do indivíduo do gênero humano, postula que essa pretendida *humanização* o máximo plena possível, pode ser entendida também como a formação da *individualidade para si*, ou o desenvolvimento humano do indivíduo *para si*.

Em primeiro lugar, é preciso pontuar que todo indivíduo do *gênero humano* só se fez como tal social e historicamente, ou seja sua condição de indivíduo, sua individualidade não é solta no espaço nem no tempo, muito menos prévia ao “ser”, se formou a partir das *objetivações e apropriações humanas* produzidas coletivamente ao longo da história. Pontuar essa questão é fundamental, pois nega quaisquer ideias que remetam à dicotomia racionalista entre corpo e mente, história natural e história social, ou mesmo a ideia Hegeliana de *Fenomenologia do espírito* que naquela perspectiva se dava previamente à existência material do *gênero humano*.

O conceito de *objetivação* está diretamente relacionado ao de *apropriação*, o homem se apropria da natureza, a *transforma* em seu favor, e assim a torna uma *objetivação*, e ao mesmo tempo *objetiva* a si mesmo enquanto *gênero humano*, superando dialeticamente por meio da *cultura* a sua condição de *espécie humana* (superando, jamais negando). Ao realizar tal intento, realiza o que chamamos de *Atividade Humana*. Podemos tratar também como o salto do meramente *orgânico* para o *cultural*.

Na sociedade capitalista a *atividade humana* ou o *trabalho* passa a ser *apropriada* por alguns seres humanos em suas relações de exploração, e dentre outras coisas, separando o trabalhador de sua produção dando-lhe um salário em troca, converte-se em *trabalho alienado*. Na condição de trabalhador alienado que tem sua produção fragmentada, seus produtos expropriados e que não se enxerga como produtor daquilo que produz, o ser humano passa a se *objetivar* somente com a finalidade de sobreviver, invertendo toda a lógica do *gênero humano*, que historicamente fez de sua *atividade vital* o *Trabalho* sobre a natureza, superando assim sua relação para com essa com fins únicos de subsistência, tal qual fazem os animais.

Ou seja, contraditoriamente, o gênero humano criou condições para realizar sua *atividade vital* para muito além da mera subsistência da espécie humana e/ou sobrevivência de seus indivíduos, mas acaba na exploração do homem pelo homem, fazendo com que a grande massa de trabalhadores se desenvolva para produção de lucro e mais valia, em troca de sua sobrevivência. Sempre em maior ou menor grau essas relações são alienadas e alienantes desde a revolução industrial, que tem da nova classe dominante (Burguesia) a busca constante por tratar como natural a construção histórica da sociedade capitalista e das classes sociais, conservando-a assim (até então).

Nesse cenário, a humanização como direito de todos os indivíduos de nosso gênero acaba sendo negada a grande maioria dos seres humanos, para prover a humanização, mesmo que limitada a uma fatia pequena de indivíduos. A Individualidade *em si*, configura-se então, em linhas gerais, como a formação do indivíduo em relação com as produções do gênero humano, porém sem a necessária consciência de sua condição de alienação, ou da luta de classes que ocorre silenciosa e brutal.

Por outro lado, a individualidade *para si*, se configura como a humanização dos indivíduos da maneira mais plena e principalmente consciente das condições de alienação provenientes da sociedade de classes possível. Quiçá alguns entendam equivocadamente o termo *para si* como egoísmo, ou individualismo, mas nem de longe se trata disso, ao defender a tese da individualidade *para si*, Newton Duarte deixa claro que a individualidade humana se forma, se desenvolve a partir da coletividade, ou seja, das objetivações humanas transmitidas historicamente aos indivíduos, formando então um indivíduo singular, mas em maior ou menor grau determinado pela sua realidade histórico-social, e que agirá sempre na contradição dessa determinação *versus* a sua autonomia (relativa) enquanto indivíduo “livre”. Ou seja o homem não é só um ser gregário, mas é capaz também de se individualizar a partir de sua atividade histórico-social, o que não significa (se)gregação, ou pelo menos não deveria (DUARTE, 1992, p. 177). Cabe assinalar o papel da *Educação Escolar* no processo de aquisição da

individualidade em *si* e *para si*. Enquanto instituição burguesa, a escola trabalha de maneira contraditória, e pode gerar/colaborar para formação tanto do primeiro tipo de individualidade quanto do segundo, o determinante nesse caso será a ação pedagógica sistematizada e intencional do corpo docente, mas não só, a formação do currículo, os programas de ensino, sistemas de ensino, metodologias e soluções tomadas em coletivo, também afetarão diretamente o tipo de individualidade que a Escola está possibilitando que os indivíduos formem, como discutiremos a seguir.

Feitas essas colocações, podemos inferir que o fator principal no desenvolvimento do indivíduo *para si*, consiste na consciência sobre a materialidade histórica de sua sociedade (atualmente dividida em classes) que o indivíduo é capaz de apreender e utilizar em suas *atividades humanas*, isto é, em sua prática social, no sentido de superação dessa sociedade classista. Mais que isso, a formação da individualidade *para si* é a formação do indivíduo que se relaciona de maneira consciente com o gênero humano e suas *objetivações* (DUARTE, 1992, p. 21).

Feitas essas exposições bastante sucintas de alguns conceitos discutidos na tese defendida pelo professor Newton Duarte (1992) não é preciso muito esforço para perceber então que o papel fundamental da *Educação Escolar* é promover o desenvolvimento do indivíduo *para si*, que significa em outros termos, oferecer o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade, de maneira assimilável e sempre apresentados em relação ao mundo, em contradição com este, permitindo assim a possibilidade de superação das contradições e consciência das mesmas. Pois é assim que se apreende numa perspectiva crítica, que em sua essência deve promover elaborações a partir das contradições materiais da atual sociedade de classes.

Para tal Educação que busca o máximo de humanização dos indivíduos do gênero humano, ou a formação da sua individualidade *para si*, em um de seus preciosos estudos a professora Lígia Márcia Martins (2013) defende e discute em cinco teses o que seria fundamental para isso. Teses essas que, de tão imprescindíveis me apropriou e me debruço para fundamentação de nossas próximas discussões sobre as questões psicológicas na Pedagogia Histórico-Crítica:

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; (MARTINS, 2013, p. 2-12)

Sobre a tese primeira, e partindo das palavras da Professora Lígia Martins (2013) devemos considerar a priori que: “*Os homens não nascem humanos*” a “*Humanização é um produto histórico-social*”. É entendida como produto histórico-social humano que a humanização se coloca como premissa para a *atividade vital humana* (O Trabalho). O ser orgânico passa a ser social a partir do momento que atribui significado as coisas, e não só isso, passa a moldar a natureza em seu favor. Essa transformação (orgânico para social) possibilitou o nascimento de nosso psiquismo enquanto abstração (imagem) subjetiva da realidade objetiva, abstração essa que se coloca como possibilidade de mudança da realidade objetiva (por meio trabalho). Esse entendimento nos deixa claro que o psiquismo humano se forma da materialidade para a consciência, e não o contrário como prega a psicologia de matriz racionalista, em especial os autores inatistas. Assim podemos afirmar que “*a humanidade não nasce nas pessoas a partir delas mesmas*”, mas sim é resultado da interação com a natureza, sobretudo com outros indivíduos da espécie, e suas cargas histórico-culturais. Diante dessas discussões, relacionando a Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural no que tange a humanização dos indivíduos numa sociedade de classes, Martins afirma que:

[...] coadunando-se a esse fato, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica voltam-se à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam condições desiguais de humanização para diferentes indivíduos. (MARTINS, 2013, p. 131-132)

Assim, fica claro que a humanização se dá em diferentes condições para cada indivíduo, e mais, é no âmbito da socialização dos produtos do trabalho imaterial, ou seja, a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados e acumulados pela humanidade que se coloca a tarefa pela qual a *Educação Escolar* deve se preocupar em realizar, quiçá assim superando as diferenças impostas pelas classes sociais, ou no mínimo amenizando-as. Ainda podemos afirmar que socialização do que se tem de mais elaborado pela humanidade a todos os indivíduos do gênero humano, é permitir do ponto de vista do desenvolvimento psíquico desses indivíduos, que atinjam o domínio do que Vygotsky chama de “*funções psicológicas superiores*” (MARTINS, 2013, p. 132). Mais que isso, Newton Duarte (1992) em toda sua tese deixa claro que somente a partir de *atividades e ações*¹⁶ educacionais intencionais e

¹⁶ Mais adiante teremos a discussão de *atividade humana x ação humana*, como componente dessa atividade.

sistematizadas os indivíduos do gênero humano poderão saltar das objetivações “*em si*” para objetivações “*para si*”, como já brevemente discutido.

Quanto a questão das *funções superiores* no prólogo da tradução de “Pensamento e linguagem”, denominada aqui no Brasil como: “A Construção do Pensamento e Linguagem”, traduzida por Paulo Bezerra (2001), este tradutor nos adianta um pouco do que Vygotsky trata em sua obra como *funções superiores*, que seria justamente onde o conhecimento científico se “localiza”:

Nos estágios superiores, onde se localizam os conceitos científicos, formam-se conceitos mais amplos pelo conteúdo, não mais relacionados a exemplares particulares de uma classe de fenômenos e sim a toda uma classe de fenômenos. Já não se limitam a descrever mas explicam os fenômenos. Trata-se de um passo fundamental no processo de aprendizagem infantil, no qual a criança evolui do conceito espontâneo para o científico, troca o simples registro do fenômeno pela associação a grupos de fenômenos e atinge o ponto fundamental da generalização, isto é, do conceito propriamente dito, pois, como entende Vigotski, todo conceito é uma generalização e, em termos científicos, só quando é capaz de generalizar a criança toma consciência do conceito e pode generalizar o “antes e o agora”. (BEZERRA, 2001 apud VYGOTSKY, 2001, p.15)

Ainda sobre a função humanizadora da *Educação Escolar*, em sua tese de livre docência Ligia Martins (2011) esclarece que tanto para Vygotsky quanto para Saviani, somente por meio da Educação enquanto atividade humana intencional e sistematizada será possível que os indivíduos atinjam suas funções psíquicas superiores (MARTINS, 2011, p. 211).

É na busca por superação das funções elementares, e possibilidade de desenvolvimento das funções superiores que Lígia Martins (2013, p. 132) se debruça na segunda tese. Tal superação se coloca desde o início da história sociocultural, ou seja, o momento de ruptura da evolução biológica, um salto qualitativo que transforma desde então a atividade vital humana em produtora de objetivações (MARTINS, 2013, p. 132). Daí passamos de seres predominantemente biológicos, a seres históricos-sociais, para demonstrar essa ruptura, Martins recorre a Saviani, ao qual também recorrerei aqui: “*portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens [...]*” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Segundo Lígia Martins (2013, p. 132) a partir do conceito de *signos* Vygotsky consegue encontrar elementos para se contrapor com veemência aos inatistas, partindo de explicações qualitativas e materiais, totalmente diferente das produções dos estudiosos da psicologia de raiz racionalista/inatista. A partir dos *signos* e do *emprego dos signos*, o psicólogo russo pôde afirmar a existência de dois modos qualitativamente distintos de funcionamento psíquico. Sobre esses dois modos Lígia Marcia Martins completa:

Um modo, advindo de condições biológicas, naturais; e outro, produzido em condições sociais de vida e de educação. As funções psíquicas consubstanciadas no primeiro modo, adjetivou como funções psíquicas elementares, primitivas e, às funções instituintes do segundo modo como funções psíquicas superiores. As primeiras, decorrentes do processo de evolução e comuns aos homens e aos animais superiores; as segundas, produtos da evolução histórica e especificamente humanas, ou seja, conquistas do desenvolvimento do ser social. (MARTINS, 2013, p. 132-133.)

Assim, podemos entender os *signos* como um instrumento psicológico no que tange a humanização dos indivíduos do gênero humano. Para Vygotsky, *o ato mediado por signos* introduz profundas mudanças no comportamento humano, já que ele se coloca entre a resposta do indivíduo e os estímulos ambientais, nesse entendimento os signos se colocam como um estímulo de segunda ordem, onde sua relação com as funções psíquicas é capaz de transformar suas expressões espontâneas em volitivas. (VYGOTSKY, 1997 apud MARTINS, 2013, p. 133).

Para, além disso, o conceito de mediação se faz extremamente importante, no que tange a humanização dos indivíduos. Mais que a relação entre as coisas, para Vygotsky:

A mediação penetra na esfera das intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas, impondo-se como interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento. Trata-se, assim, de uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho. (VYGOTSKY, 1997 apud MARTINS, 2013, p. 133)

Martins deixa claro ainda que partindo do pensamento de Vygotsky, o desenvolvimento humano só pode ser entendido em movimento (dialeticamente), uma dinâmica que pressupõe *revolução e evolução*, ou seja, algo não linear, que opera em saltos qualitativos. É importante que se esclareça que na concepção vigotskiana, *revolução e evolução* se integram, e não dizem respeito somente ao desenvolvimento social da humanidade, mas também a história cultural dos indivíduos (MARTINS, 2013, p. 133).

Se aqui entendemos o desenvolvimento humano como uma atividade que pressupõe uma contradição entre biológico e cultural, e sua inevitável superação, “*a educação se identifica com a geração dessas contradições, cuja base estrutural não é outra senão a atividade mediada por signos*” (MARTINS, 2013, p. 133). Os signos então se colocam como conteúdos da educação, permitindo uma grande infinidade cultural no que tange a humanização dos indivíduos. A educação, então é o processo pelo qual disponibilizamos os meios (ferramentas psíquicas) para o desenvolvimento do autodomínio de conduta requerido na vida em sociedade (MARTINS, 2013, p. 133).

Ainda nesse sentido, Martins nos diz que:

[...] no seio da importância conferida à mediação dos signos, a psicologia histórico-cultural demonstra, mais uma vez, a natureza social do desenvolvimento do psiquismo e, igualmente, o papel vital desempenhado pela transmissão, entre as gerações, do acervo simbólico edificado pela humanidade e que precisa ser apropriado por cada indivíduo particular (MARTINS, 2013, p. 134).

E finalizando, completa:

Diante de tais postulados, o papel da educação escolar resulta evidente, uma vez que ela privilegia a articulação intencional entre o ensino e a aprendizagem. Não sem razão, Vigotski defendeu vigorosamente que é o ensino que promove desenvolvimento, destacando, inclusive, que a qualidade do primeiro condiciona o segundo. Essa premissa encontra o mais absoluto eco na pedagogia histórico-crítica, que põe em relevo as características da atividade educativa escolar, a dialética entre a forma e o conteúdo que deva pautar o ensino tendo em vista a promoção de um tipo especial de aprendizagem, qual seja, aquela que se identifica com o máximo desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos (MARTINS, 2013, p. 134).

Na terceira tese postulada pela professora Ligia Marcia Martins, e que aqui defendo também como essencial, a professora deixa claro tanto na perspectiva psicológica quanto pedagógica qual deve ser a natureza da *Educação Escolar*, qual sua especificidade e o que a diferencia das demais formas de transmissão dos conhecimentos histórico-sociais. Obviamente, para essa diferenciação é preciso que retomemos o já discutido papel da escola, que nada mais é que socializar/transmitir de maneira assimilável a todos os conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela humanidade. Assim sendo, essa é a especificidade da educação escolar, a transmissão dos conhecimentos clássicos, do ponto de vista pedagógico. Do ponto de vista psicológico, o acesso a esses conhecimentos específicos é quem permite aos alunos a possibilidade de humanização o mais plena possível dentro das condições sociais ao qual se encontram.

Em sua tese de livre docência Ligia Martins (2011) deixa claro essa questão da transmissão histórica dos conhecimentos sistematizados a todos por meio da *Escola*, como possibilidade de superação das diferentes condições de humanização para cada indivíduo devido as questões de classe:

Afirmam, ainda, a educação escolar como processo privilegiado para, no âmbito da transmissão dos conhecimentos, opor-se às referidas desigualdades. É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações –, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos. (MARTINS, 2011, p. 214)

Ao tratar desses objetivos, que convergem no que diz respeito à humanização dos indivíduos do *gênero humano*, outra questão para além dos conteúdos deve ser suscitada, a questão da forma (Debate já iniciado anteriormente). Se a Pedagogia trata especificamente das formas, para a psicologia as formas pelas quais transmitimos determinados conhecimentos são de extrema importância, em outras palavras, a organização dos conteúdos é etapa indispensável no processo de educação sistemática dos seres humanos, logo, indispensável para seu desenvolvimento, especificamente no que diz respeito às funções superiores. A organização dos conhecimentos, aliada a sua escolha intencional é que deve compor nossa prática docente.

Sobre todas essas questões, creio valer a pena recorrermos na íntegra as palavras da professora Lígia Martins:

Essa proposição demanda compreender que, ao postular os conhecimentos historicamente sistematizados como objeto do ensino escolar, a pedagogia histórico-crítica está defendendo a escola como espaço de promoção do desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, do autodomínio da conduta. Em suma, está defendendo o direito de que todos os indivíduos desenvolvam as funções psíquicas superiores expressas nos comportamentos complexos que a humanidade já consolidou. Por isso, a transmissão dos referidos conhecimentos representa a disponibilização aos indivíduos de um vasto universo simbólico, cujo alcance na formação humana supera – na acepção dialética do termo – o âmbito do conteúdo escolar em si e por si mesmo (MARTINS, 2013, p. 135).

Segundo Lígia Martins (2013, p. 135), é nessa linha de raciocínio é que a teoria histórico-cultural vem demonstrar a clara relação entre ensino e desenvolvimento humano, deixando clara a *ordem de condicionabilidade do primeiro sobre o segundo*.

Ainda sobre o tema, Lígia Martins (2013, p. 135-136), baseando-se em Vygotsky, afirma que: *“apenas as contradições instaladas entre o legado da natureza e o disponibilizado pela cultura promovem a ascensão das estruturas mentais “simples”, elementares, em estruturas “complexas”, superiores.”* E Completa:

Por conseguinte, a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a psicologia histórico-cultural não são fatores que possam ser secundarizados. Da mesma forma, para a pedagogia histórico-crítica há que se identificar, no ato educativo, sob quais condições a aprendizagem opera verdadeiramente a serviço do desenvolvimento dos indivíduos (MARTINS, 2013, p. 136).

Assim, diante das discussões trazidas pela professora Lígia Martins, pelo professor Saviani e o professor Newton Duarte, podemos concluir até aqui, que seja para Pedagogia Histórico-Crítica, ou para a Psicologia Histórico-Cultural, delimitar qual é o conhecimento específico da Escola, e as formas pelas quais esses conhecimentos serão transmitidos é tarefa

indispensável, seja pensando no acesso ao conhecimento sistematizado, ou no que tange o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, separadas aqui por mera busca por melhor explicitação, pois afinal se fazem juntas na realidade objetiva.

Na quarta tese dá espaço para a questão da formação de conceitos, e por se tratar de uma tese que faz grande delonga no que tange a conceitos, farei breve transposição do que é discutido, pois creio que sua leitura na íntegra se faz necessária a quem interesse o tema. Segundo Martins (2013) ao falar de conceitos, devemos nos remeter a palavra. Todos os nossos conceitos se formam a partir da palavra, em específico aqui, tratamos da palavra falada, a transmissão primeira que temos dos conhecimentos da humanidade, assim, faz-se um dos principais fatores que nos torna humanos a linguagem falada enquanto instrumento, tanto da fala quanto posteriormente do pensamento.

Quanto à formação de conceitos, três momentos do desenvolvimento do pensamento são necessários para que entendamos como ela se dá: *pensamento sincrético*, *pensamento por complexos* e *pensamento abstrato*. Em linhas gerais Lígia Martins disserta sobre como os três momentos se materializam respectivamente:

A primeira fase do desenvolvimento do pensamento, própria aos anos iniciais de vida, caracteriza-se pela indefinição do significado da palavra e, conseqüentemente, por seu limite como signo relacionado à percepção sensível. Uma vez que as palavras representam a realidade, vinculando-se à imagem mental dos objetos que a compõem, a ausência do significado da palavra equivale à ausência de significado simbólico do mundo. Daí que, nessa fase, na qual pensamento e ação se identificam, o tratamento dispensado pela criança à realidade subjuga-se, fundamentalmente, às suas percepções e impressões sensíveis.

[...] A fase subsequente, dos complexos, possui um longo percurso, caracterizando a formação de conceitos desde o término da primeira infância até o início da adolescência, compreendendo, portanto, muitas variações funcionais e estruturais. O pensamento nessa fase, da mesma forma que nas demais, visa ao estabelecimento de conexões entre diferentes impressões concretas, o estabelecimento de relações e generalizações entre objetos distintos, implicando o ordenamento e a sistematização da experiência individual consubstanciados na imagem psíquica dela resultante. (MARTINS, 2013, p. 138)

Por fim sobre a última fase, a autora diz que:

[...] quando o pensamento alcança as possibilidades para operar por meio dos conceitos propriamente ditos, isto é, atinge seu mais alto grau de abstração. Para Vigotski e demais estudiosos da psicologia histórico-cultural, o pensamento abstrato (ou lógico-discursivo) representa o pensamento na exata acepção do termo, uma vez que ao ultrapassar a esfera das ações práticas e das imagens sensoriais torna possível a apreensão dos fenômenos para além das aparências, isto é, em sua essencialidade concreta como síntese de múltiplas relações. (MARTINS, 2013, p. 139-140)

Nesse sentido, Ligia Martins (2011) em sua tese de livre docência defende entre outras coisas que para uma Educação Escolar de fato crítica e comprometida com o desenvolvimento dos indivíduos da classe trabalhadora é preciso que se supere os pseudoconceitos ou conceitos cotidianos, e é por meio da Escola e sua forma específica de atuação sistematizada que o aluno se torna capaz de abstrair, ou adquirir *Inteligibilidade do Real*, que se trata da capacidade de representação sob a forma de imagem subjetiva a realidade objetiva com a máxima fidedignidade (MARTINS, 2011, p. 216).

Assim, fica claro que a formação de conceitos é de fato o que deve buscar a *Educação Escolar*, tanto no âmbito da transmissão de conhecimentos sistematizados, ou no que resulta essa transmissão no âmbito do desenvolvimento humano.

A última tese soa como complemento da anterior, e diz respeito aos conceitos cotidianos (senso-comum) e como eles promovem menos desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ora, tal proposição feita pela Psicologia Histórico-Cultural se faz extremamente importante, pois vem afirmar mais uma vez, só que do ponto de vista do desenvolvimento psicológico humano o que postula a Pedagogia Histórico-Crítica: A escola tem conteúdos e formas intencionais e específicas, trata daquilo que é elaborado, sistematizado, seu compromisso está para com o sintético, e não com o sincrético. Entendermos essa especificidade é o primeiro passo para que possamos fazer uma educação de fato emancipadora no que tange ao acesso ao conhecimento clássico, e as possíveis elaborações a partir deles em relação à sociedade em que vivemos. Contraposição clara a perspectivas educacionais de cunho pragmático, que não raramente negam o acesso aos clássicos em detrimento do tecnológico, como se fosse necessário que um excluísse o outro. Sobre isso, Lígia Martins nos diz que:

Portanto, os conceitos científicos subjugam-se à orientação conscientemente dirigida, à voluntariedade e ao autodomínio da conduta, esferas que se revelam extremamente frágeis na adoção dos conceitos espontâneos, orientados fundamentalmente por sua aplicação prática e pragmática. No cerne dessa questão reside a afirmação da função nuclear da escola, qual seja, operar como mediadora na superação do saber cotidiano expresso nos conceitos espontâneos, em direção aos conhecimentos historicamente sistematizados expressos nos conceitos científicos (MARTINS, 2013, p. 141).

Podemos recorrer também a sua tese de livre docência sobre essa questão, quando ao tratar da condicionalidade do desenvolvimento de estruturas superiores à qualidade do acesso que o indivíduo tem das objetivações humanas, a autora afirma que:

Portanto, o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de todo desenvolvimento psíquico. Em suma, funções complexas não se

desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. Nessa tarefa radica, a nosso juízo, o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos – historicamente sistematizados. (MARTINS, 2011, p. 216)

Sendo assim nosso papel enquanto educadores que reivindicamos a concepção Histórico-Crítica nada mais é que negar essa escola que reitere o senso-comum, e fomentarmos justamente o contrário, a escola capaz de levar nossos alunos a superação de conceitos cotidianos, para que possam de fato elaborar e agir concretamente sobre seu cotidiano, transformando-o.

Diante das discussões feitas de maneira clara e elucidativa pelos professores acima citados tentei balizar, mesmo que aqui nesse texto de forma superficial, alguns dos fundamentos psicológicos que pautam a Pedagogia Histórico-Crítica, com esperança, mesmo diante dos óbvios limites dessa dissertação, de que tais discussões tenham sido elucidativas acerca da fundamentação psicológica da Pedagogia Histórico-Crítica.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA, MOVIMENTO RENOVADOR E TENDÊNCIAS CRÍTICAS

3.1 BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

As áreas de conhecimento e/ou ciências, sejam no âmbito educacional (formal e não formal), ou no que tange a pesquisa científica provenientes das políticas públicas do estado burguês brasileiro¹⁷ sempre estiveram hegemonicamente atreladas aos interesses da classe dominante. Com a Educação Física isso não é diferente, julgo que caracterizar o cenário histórico da Educação Física no Brasil, antes de partimos aos debates seguintes que dizem mais respeito às tendências pedagógicas e movimentos científicos nessa área é imprescindível.

É válido alertar que não pretendo nesse texto reforçar as versões oficiais e enviesadas a favor do capital da história dessa área de conhecimento, pelo contrário, é baseando-me principalmente nos estudos do professor Lino Castellani Filho (1988), especificamente em seu livro denominado: “*Educação Física no Brasil: A História que não se conta*” que pretendo de forma breve fundamentar esse tópico tão necessário nesse capítulo. Mais que isso, é preciso destacar que será apresentado aquilo que eram os objetivos oficiais da Educação Física nos referidos períodos, principalmente no que tange a esfera pública (estatal), o que não pode nos levar a pensar que não houve resistências à boa parte desses objetivos, porém, é com certa lástima que acredito que os resistentes foram suprimidos na maioria das vezes.

Podemos considerar que a Educação Física aparece no Brasil desde os anos finais do Brasil Império. Desde seu surgimento, passando pela república velha até a década de 1930, a Educação Física exerceu papel fundamental aos interesses hegemônicos, predominantemente através dos militares. Aliás, nesse período, era somente por detrás dessa égide aliada a medicina que fazia sentido a existência da Educação Física por aqui.

Todos sabemos que o Brasil foi colônia portuguesa até o fim do século XIX. Lino Castellani Filho (1988, p. 28) recorta afirmação de Antônio Carlos Bergo, onde este diz que Portugal em relação ao mundo, especificamente à Europa, sofria de uma *Síndrome de insuficiência filosófica*, fato que sem dúvidas incidia diretamente na maior colônia de Portugal, o Brasil.

¹⁷ Quiçá em todo mundo.

Devido à essa colonização Portuguesa, insuficiente do ponto de vista filosófico, praticamente só tínhamos por aqui a filosofia Tomista através da Igreja católica. É então nesse cenário de crise filosófica numa nação considerada chave em se tratando de desenvolvimento para produção de matérias primas, alimentos e especificamente localização para conflitos bélicos a nível mundial, que a filosofia Comteana vem atender com muito êxito a urgência de um Brasil “*ressentido de um componente filosófico*” oferecendo o tão almejado progresso, não sem a ordem inerente aos ideais do positivismo. Vejam as palavras de Lino Catellani Filho (1988. p. 30) ao falar da instituição militar: “*sabemos terem sido as instituições militares aquelas que mais sensíveis se mostraram à influência da filosofia positivista*”.

Dizer que somente a instituição militar capitaneava as práticas da Educação Física seria um erro gravíssimo, a instituição médica desde sempre tem importante domínio do que era ou deveria ser a Educação Física, não só no Brasil. Porém nesse momento são os militares quem conduzem hegemonicamente nossa área, baseados é preciso dizer, dentre outras coisas na medicina, em ideias que levavam a pensar na *Educação Corporal e Saúde do Físico*, por exemplo (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 30).

Adiante o grande anseio de ordem e progresso ao Brasil na transição da república velha para a nova, materializava na Educação Física os anseios da classe burguesa, seus novos parâmetros em formação e costumes a serem massificados. Por meio de uma série de políticas, intervenções e elaborações no âmbito da ciência da época, a instituição médica pautava a pátria com suas ações eugênicas e higienistas. E é por meio da inserção da ginástica na escola que essa materialização se dará hegemonicamente.

Naquele período, vários métodos ginásticos foram “importados” e fizeram muito sucesso em nosso País, com destaque para os Métodos Francês, Alemão e Sueco. Principalmente a partir da década de 1920, quando diversos Estados brasileiros realizaram reformas em seus sistemas de ensino sob o modelo da chamada “Escola Nova[...]” (SILVA MACHADO, 2012, p. 50)

Ainda nesse sentido, Thiago da Silva Machado (2012, p. 51), completa a seguir que: “[...] naquela ocasião, a valoração da EF estava atrelada à sua capacidade de promoção da higiene, melhoramento racial, moral e do caráter[...].”

Porém a esse propósito, destarte existiu certa resistência, visto que para a burguesia da época, herdeira do Brasil colônia a escola estava associada ao intelecto, e as práticas corporais desde sempre associadas ao trabalho manual. Ora, a nobreza e agora a classe burguesa que sempre advogaram e usufruíram do seu “*otium cum dignitates*” nesse caso se opunha veementemente às práticas corporais na instituição escola. Obviamente que a tradição

racionalista cartesiana pautava esse pensamento onde o corpo era instância subordinada à mente.

Para combater essa resistência, fez-se o contrário do que grande fatia da área hoje advoga, ao invés de negar a cisão corpo *versus* mente, reforçaram-na, através de narrativas toscas que faziam reflexões como a seguinte de Rui Barbosa, extraída por Lino Castellani do texto de Sanchez Queirós:

[...] Há, não se nega, inteligências superiores aliadas a corpos débeis, a organismos franzinos, anêmicos e nevropáticos. Quanto não custa, porém, a esses desventurados, a aplicação laboriosa da inteligência às altas produções mentais? Quantas vezes a exaltação cerebral, a que os condena a insuficiência da sua nutrição geral, não é descontada por largos intervalos de desfalecimento, por atrozes enfermidades nervosas, que lhes infligem o suplício de interromperem amíudamente os trabalhos mais caros à sua alma, e submeterem-se, na mais terrível das alternativas, a horas, dias, meses, anos de forçada e dolorosa inércia? Quantas outras o abuso da cerebração continuada, que a fraqueza da sua constituição física lhe vedava, não vem cortar em meio o fio da existência, arrancando-lhes das mãos a obra que acariciavam com ternura e esperança como fruto sazonado de uma vida de penas, sacrifícios e lutas? E será porventura sadio, normal, impunemente intenso o uso de uma função cujo exercício impõe descontos como esse, que vitima, aflige, tortura e aniquila antes do tempo os condenados ao privilégio brilhante, sedutor, mas fatal, de uma grande inteligência, supliciada num corpo incapaz de reparar as perdas cerebrais, inerentes à atividade extraordinária das grandes cabeças?..(QUEIRÓS, sem data p. 68 apud CASTELLANI FILHO, 1988, p. 38)

Assim, aos poucos, as instituições foram se reformulando para abrigar as práticas da Educação Física, outros elementos ainda se colocavam como resistentes à proposta, como a inserção de mulheres na Educação Física, fato que só alguns anos após a Educação Física adentrar a escola foi permitido, mesmo assim com a ressalva das aulas terem conteúdos diferentes para homens e mulheres, e ocorrerem separadas, até mesmo com professores(as) diferentes.

Após figuras como Rui Barbosa, surge um nome decisivo nos rumos que a Educação Física Brasileira tomaria: Fernando de Azevedo, que vale lembrar foi um dos autores, quiçá o principal, do famoso *Manifesto dos pioneiros da Educação*. Veja a seguir:

Ao introduzir os leitores na sua leitura, a revista Educação Physica, em sua edição de março de 1934, não titubeou em dizer que "... as diretrizes que Rui traçou em 1882, no tocante à Educação Física, são, em 1933, os ideais que defendem com ardor os adeptos de sua implantação no país..."⁴² A edição de abril de 1936 dessa mesma revista presta, em seu editorial, uma homenagem a um dos mais importantes "adeptos" dos ideais defendidos por Rui Barbosa em 1882. Homenageia, o mencionado editorial, o "... precursor, entre nós, da palavra científica na Educação Física, proclamando os elementos fisiológicos e psicológicos da ciência da saúde, a Educação Física cientificamente fundamentada, mostrando a importância, o valor, o papel do exercício na idade pubertária, para a formação do Homem moderno...". (AZEVEDO, 1936 p. 11 apud CASTELLANI FILHO, 1988, p. 41)

Fernando de Azevedo, não difere em quase nada de Rui Barbosa, já no início do séc. XX, e passadas as principais resistências a inclusão da Educação Física na escola o posterior escriba do famoso manifesto supracitado, defendia um integralismo entre corpo e mente enquanto complementares e harmônicos, porém assim como anteriormente, acabava por reforçar a cisão corpo *versus* mente, fruto da tradição cartesiana, e por que não dizermos positivista? Lino Castellani Filho, sobre este autor, diz o seguinte:

Nele, assim como em Rui, estava presente o sentimento da necessidade de eliminar a dicotomia ensino intelectual-educação física, e com isso reforçar a "... necessidade de desenvolver, harmonicamente, todas as energias e faculdades que completam o indivíduo..." Sua compreensão de "harmônico", porém, na esteira da de Rui, fez por reforçar a visão dualista de Homem, na qual o físico se coloca a serviço do intelecto. Presente também estava, em seus artigos, sua compreensão - semelhante à de Rui - a respeito da importância da Educação Física na eugeniação da raça brasileira. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 42)

Quanto aos objetivos eugênicos da Educação Física na época, defendidos por Fernando de Azevedo, a lógica era simples. Vale conferir as palavras de Castellani Filho sobre isso:

O raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 43)

Um outro elemento se faz fundamental no que tange ao eugenismo do pensamento de Azevedo, assim como demais defensores dessa catastrófica ideia vista dos tempos de hoje: A busca por uma raça pura. Veja a seguir a definição de Eugenia do autor:

[...] a ciência ou disciplina que tem por objeto o estudo das medidas sociais-econômicas, sanitárias e educacionais que influenciam, física e mentalmente, o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e, portanto, das gerações...". Dizia ser a Eugenia "... não só a intervenção da profilaxia contra o meio biológico representado pela matéria viva, patogênica, na luta constante contra as moléstias (...) nem somente a engenharia sanitária, melhorando o meio físico, dessecando o solo paludoso, onde incubam os miasmas ? que infeccionam os povos, impedindo a fixação e o aperfeiçoamento do tipo étnico pela ação higiênica, educativa e social: nem apenas a defesa contra a perpetuação tenebrosa de taras hereditárias, na adoção de medidas tendentes a proteger a procriação contra a degenerescência e pela privação, aos reprodutores doentes [...]. (AZEVEDO, 1960, p. 290 apud CASTELLANI FILHO, 1988, p. 42)

O pensamento de Fernando de Azevedo era claramente uma oposição ao modelo de educação tradicional, onde não havia espaço as faculdades corporais, e somente se

preocupavam com o âmbito do intelecto, considerado por ele e seus correligionários, um entrave ao progresso. E se adiante Fernando parece se rebelar contra a ordem vigente ao propor junto a outros pensadores o manifesto dos pioneiros da educação, seus objetivos eram muito mais de adequar os desígnios da educação a ordem social em gestação, do que propriamente se levantar contra ela. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 44).

Posteriormente o Brasil entra no período conhecido por *Estado Novo* (1937 - 1945). Enquanto nação vivíamos momentos catastróficos, na busca por nos industrializar quase matávamos nossa principal fonte econômica, a agricultura. Por um lado o êxodo rural e a industrialização era fortemente estimulada, por outro era preciso que houvesse um mecanismo para proteção da agricultura que passava por malfadados dias, assim como a economia que vivia até então, talvez o seu maior momento de instabilidade.

Nesse cenário, com inspiração clara no Fascismo Italiano e no Nazismo Alemão, as diretrizes para a educação são reformuladas, e na busca por fortalecimento do nacionalismo, da segurança nacional, seja em relação a ameaças externas, seja em relação a movimentos políticos internos¹⁸, duas disciplinas totalmente interligadas ganham destaque no âmbito escolar: A Educação Física e a Educação Cívica e Moral (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 64-66).

Sobre a grande ligação, ou podemos dizer indissolubilidade, entre Educação Física Cívica e Moral no Estado Novo, observem o trecho do Decreto-lei recortado por Lino Castellani, ao qual mesmo extenso se faz necessário reproduzir aqui:

Artigo 12 - A Educação Cívica, Moral e Física é obrigatória para a infância e a juventude de todo o país, nos termos do presente Decreto-lei.

Artigo 22 - A Educação Cívica visará à formação da consciência patriótica, Deverá ser criado, no espírito das crianças e dos jovens, o sentimento de que a cada cidadão cabe uma parcela de responsabilidade pela segurança e pelo engrandecimento da Pátria e de que é dever de cada uma consagrar-se ao seu serviço com maior esforço e dedicação.

§ Único - É também papel da Educação Cívica formar, nas crianças e nos jovens do sexo masculino, o amor ao dever militar, a consciência das responsabilidades do soldado e o conhecimento elementar dos assuntos militares, e bem assim dar às mulheres o aprendizado das matérias que, como a enfermagem, as habilitem a cooperar, quando necessário, na defesa nacional.

Artigo 3a - A Educação Moral visará à elevação espiritual da personalidade, para o que buscará incutir nas crianças e nos jovens a confiança do próprio esforço, o hábito da disciplina, o gosto da iniciativa, a perseverança do trabalho e a mais alta dignidade em todas as ações e circunstâncias.

§ Único - A Educação Moral procurará, ainda, formar nas oficinas e nos jovens de um e outro sexo, os sentimentos e os conhecimentos que os tornem capazes da missão de pais e mães de famílias. As mulheres dará, de modo especial, a consciência dos deveres que as vinculam ao lar, assim como o gosto dos serviços domésticos, principalmente dos que se referem à criação e à educação dos filhos.

¹⁸ Vide a possível tentativa de revolução nomeada pelos militares: “Intentona comunista”.

Artigo A- - A EDUCAÇÃO FÍSICA a ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos, terá por objetivo não somente fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo, solidez, agilidade e harmonia.

§ Único - Buscará ainda a EDUCAÇÃO FÍSICA dar às crianças e aos jovens os hábitos e as práticas higiênicas que tenham por finalidade a prevenção de toda a sorte de doenças, a conservação do bem-estar e o prolongamento da vida..." (LENK, 1943 p. 43-48 apud CASTELLANI FILHO, 1988, p. 70-71)

Apesar da claríssima identificação e alinhamento de Getúlio às nações do eixo, e suas respectivas ideologias nazifascistas, como sabemos com a segunda guerra mundial o Brasil acabou por se aliar aos seus inimigos. A partir daí um imenso esforço passa a ser feito para retificar todos os termos empregados nas leis e diretrizes do Brasil, buscando clara desvinculação dessas nações outrora inspiradoras das aspirações da era Vargas (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 71-72).

Com a segunda guerra mundial em curso, a ainda em gestação indústria Brasileira, que tinha forte relação mercadológica com a Europa, seja de importação de produtos não produzidos aqui, ou na exportação de alguns consumidos lá, se viu em dificuldades, visto que o epicentro desse confronto bélico mundial se dava no velho continente. Sendo assim, medidas das mais diversas passaram a ser tomadas vislumbrando manter viva a indústria nacional Brasileira. Algumas dessas medidas se expressam através de um conjunto de leis ordinárias as quais ficaram conhecidas como "Reforma Capanema". Em relação à Educação Física, destaca-se nesses documentos que ela passa a ser obrigatória para todos os estabelecimentos de ensino, estendendo-se a todos os jovens de até 21 anos de idade. *"Buscava-se, dessa forma, atender ao preceito constitucional contido em seus artigos 131 e 132, referente à promoção do adestramento físico necessário ao cumprimento - por parte da juventude - "de seus deveres para com a economia".* (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 73). Se inicialmente essa obrigatoriedade se deu no ensino industrial, em 1946, logo após o fim do estado novo se estendeu também aos colégios comerciais.

Porém figurava a Educação Física já nesse período em mais uma frente. Essa outra frente diz respeito às rotinas dos trabalhadores para além de suas jornadas de trabalho, buscava o patronato controlar as atividades de seus funcionários por meio da oferta de práticas esportivas, com claros intuitos. Por um lado esse tempo de lazer promovido pelo empregador servia como fonte de recuperação do vigor físico, promovendo assim maior produtividade do proletário quando em sua jornada de trabalho, e por outro buscava-se o controle ideológico desses trabalhadores através dessas ações amistosas que colocavam patrões, funcionários de alto escalão e operários de menor importância no mesmo espaço de lazer, através do esporte

então buscando senso de igualdade, cooperação e defesa de “seu time”, muitas vezes se colocando contra camaradas de outras firmas, num bairrismo pífio e muito útil aos donos de meios de produção (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 72-77).

Não só os patrões ofereciam práticas esportivas como mecanismo de controle ideológico e aumento de produtividade dos trabalhadores, o estado também usou da Educação Física extra educação formal para buscar tais objetivos, em 1943 ainda no estado novo criou-se o "Serviço de Recreação Operária". Fruto do Ministério do Trabalho, colocava-se como mais um mecanismo que atendesse os anseios de lazer do proletariado de qualquer idade. Com foco especial a cultura, o escotismo e ao desporto. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 77).

Ainda no estado novo, como vimos a Educação Física teve importante papel para veicular e forjar na ideologia das massas a ideologia burguesa, e para mais eficiência nesse intento em 1939 criou-se a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (hoje UFRJ) pelas mãos do então ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema.

Assim podemos concluir que o estado novo demonstrou grande parte de seu autoritarismo e fascismo através da Educação Física, e as marcas dessas medidas são carregadas até os dias de hoje, mencionemos por exemplo o Decreto-Lei 3.199 de 14 de abril de 1941 que estabeleceu as bases organizacionais dos esportes em todo Brasil até o ano de 1975, e não bastasse isso, quando substituído deixou suficientes resquícios, pra não dizer todos os seus princípios até a abertura política na década de oitenta (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 78).

Após o Estado Novo tivemos breves tempos de alívio pós-totalitário que era característica daquele período (1946-1964). Com algumas esperanças por parte dos setores mais progressistas do Brasil, principalmente com a chegada de Jango ao poder, sofremos novo golpe de estado, e instaurou-se então a Ditadura Civil-Militar que perduraria de 1964 à 1985. Nesse período, a Educação Física ainda com os mesmos nefastos objetivos apresentados anteriormente, soma novas medidas para os intentos já mencionados. Em suma novos caminhos passam a ser traçados, mas com o destino anterior mantido.

Sob hinos e ufanistas¹⁹, e uma civilidade nacionalista exacerbada que a Educação Física passa a prestar novo e determinante papel aos anseios da classe burguesa parasitaria nesse país, por um lado por meio do consumo do esporte de rendimento. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 91). Por outro o aumento do acesso ao esporte para as classes menos favorecidas era a forma que o regime burguês ditatorial que vivíamos encontrava de tentar fazer parecer que de alguma forma a população mais pobre do país colhia os frutos do famigerado milagre “econômico”.

¹⁹ Vide o hino da copa do mundo de futebol de 1970: “Noventa milhões em ação, prá frente Brasil, salve a Seleção!”

Já no que tange a Educação formal, em 1968 a Educação Física alça um grande voo, e chega compulsoriamente ao ensino superior, a despeito do parecer de 1966 do CFE (Conselho Federal de Educação) que dizia que a Educação Física deveria estar presente em todos os níveis de ensino e ser estimulada no ensino superior, mas não precisava tornar-se necessariamente obrigatória nesse último. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 92)

Os objetivos dessa obrigatoriedade da Educação Física em todos os níveis de ensino disponíveis no país são muito claros para Castellani Filho (1988, p. 93-95), e obviamente que concordo com tal posicionamento. Se pensarmos que a Ditadura Civil-Militar desde seus primeiros dias, a despeito do apoio dos setores burgueses também recebeu forte resistência principalmente das entidades e organizações estudantis, no caso a maior delas no momento a UNE (União Nacional de Estudantes). Fazia para as intenções do regime instalado todo sentido incluir a Educação Física no ensino superior, mais uma vez com o papel de desagregadora política, especificamente buscando estabelecer aquelas relações fraternas entre diferentes classes sociais, sem contar o elemento catarse²⁰, desarticulando quiçá assim tais movimentos contrários ao regime.

Naqueles tempos nefastos o ensino de filosofia, por exemplo, perde a obrigatoriedade na escola secundária (Qualquer semelhança aos dias de hoje [não] é mera coincidência). E os anseios de quem tornou a Educação Física ainda atrelada fortemente a cívica e moral como já explicitado eram claros, nesse caso voltados a substituição da produção política da juventude por um pretense viés lúdico e competitivo do esporte. Vejam o trecho que Lino Castellani Filho recorta de Poerner:

Eis a mensagem das autoridades de abril através da lei, aos jovens do seu país. Em troca, a juventude, silenciosa e bem comportada, ganharia alguns bombons: os Diretórios Acadêmicos seriam transformados em alegres centros recreativos ou, na melhor das hipóteses, em clubes esportivos, cujos atletas envergariam, com orgulho, camisas olímpicas com a inscrição 'University of Brazil no peito...' (POERNER, 1979 *apud* CASTELLANI FILHO, 1988, p. 95)

E completa a citação, que seguia no tom sarcástico: "... Talvez fosse até possível substituir o futebol pelo rúgbi...". (POERNER, 1979 *Apud* CASTELLANI FILHO, 1988, p. 96).

²⁰ Não tratamos aqui do termo catarse cunhado por Gramsci, catarse nesse contexto deve ser entendida como distração, lazer, compensação dos desgastes físicos do trabalho, momento que o trabalhador esquece seus problemas (especificamente os de classe) para viver o esporte. Para mais detalhes ver no livro de Lino a página 91. (CASTELLANI FILHO, L. 1988)

Em meados da década de 1960, mesmo com todas as questões a pouco relatadas movimentos contra hegemônicos começam a ganhar corpo, não só na Educação Física. Mas, especificamente na em nossa área buscava-se romper com o tecnicismo²¹ e cientificizar a área.

Vale ressaltar que esse movimento de cientificação em primeiro momento se opôs as tentativas pedagógicas (Que na época se resumiam a manuais de como fazer), e culminou nas tentativas de dar a Educação Física status de ciência, vejam na passagem de Bracht que Thiago Silva Machado parafraseou em sua dissertação:

Contudo, esse discurso de viés pedagógico perde força a partir da década de 1960, período em que se iniciou uma espécie de “despedagogização do teorizar em Educação Física”; observa-se, de maneira crescente, portanto, um processo de “cientificação” dessa área, questão essa fortemente influenciada por certa pressão “externa” para que a EF se legitimasse no campo científico. (BRACHT, 1999. p. 75-76 apud SILVA MACHADO, 2012, p. 50)

Veremos a seguir que essas tentativas de dar status científico a Educação Física falharam justamente com o movimento sob o qual ainda nos dias de hoje vivemos sob sua influência, e que fora denominado “Movimento Renovador da Educação Física”. Sendo ele foco das análises desse texto no que tange a questões epistemológicas e principalmente movimentos pedagógicos na Educação Física, deixarei para o próximo tópico sua caracterização visto que esse próximo momento do texto é destinado especificamente a esse importante movimento na Educação Física.

3.2 MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Trata-se do mais importante movimento teórico-filosófico, político, pedagógico e epistemológico que a Educação Física já viveu no Brasil. O quadro histórico da Educação Física no Brasil como vimos a pouco não era dos mais justos, nada democrática e sempre figurando sob o espectro dos tortuosos interesses burgueses. Eis que até os anos 60 do último século, como vimos, o que dominava a Educação Física eram as teorias da aptidão física balizadas sempre pelo higienismo-eugênico das instituições médicas e pela docilização dos corpos almejada pelos militares.

²¹ Aqui não se trata do termo atribuído por Saviani ao movimento pedagógico não-crítico “Tecnista”, mas sim uma alusão ao que a Educação Física vivia em se tratando dos seus professores que eram em grande número técnicos esportivos. Ex-atletas que se tornavam professores.

Na transição das décadas de 60/70 do mesmo século, surge algo novo sob o sol, todo o potencial ideológico do esporte e pretensões de usá-lo como ferramenta de a-politização das massas faz nascer o que hoje conhecemos como Esportivismo, ou como chamei no último tópico tecnicismo. Tratava-se de um movimento que, como o nome diz, esportivizava toda a área, mas a despeito do que possamos imaginar, não pretendia de forma alguma romper com a aptidão física ainda em vigor, pelo contrário, buscava dar nova roupagem a ela apenas tornando a Educação Física mais eficiente nos objetivos designados a ela na época (MACHADO, 2012, p. 58). Se antes a Ginástica de diversas “escolas” internacionais²² pautavam majoritariamente as aulas de Educação Física, agora os esportes passariam a pautar de acordo com o que o mundo em geral vivia, e especificamente copiando o modelo Estadunidense de formação de atletas de rendimento, esperava-se por meio da escola formar atletas, algo que já vimos não funcionar, e ao mesmo tempo oferecer a população as benesses do milagre econômico, nesse caso ofertando acesso ao desporto.

Na virada dos anos setenta (1970) para oitenta (1980), já caminhando para a abertura política e simultaneamente a grandes debates sobre a Educação, no país e no mundo surgem os primeiros atos que viriam a constituir o Movimento Renovador da Educação Física. Professores Brasileiros inseridos no universo acadêmico começam a buscar em outros países melhor formação (Pós Graduações) para atender às demandas desse meio. É válido ressaltar que as buscas desse grupo que saíra do Brasil naquele momento não se identificavam com buscas progressistas, pelo contrário, eram buscas no sentido da cientifização, porém, ainda atreladas aos interesses burgueses.

A frente progressista e protagonista do movimento renovador da Educação Física ficou no Brasil e principalmente nos programas de pós-graduação em Educação buscaram seu aperfeiçoamento.

Feito esse primeiro movimento, com o retorno de alguns que estiveram no exterior e conclusão dos que aqui estavam, uma “enxurrada” de novos debates das mais diversas áreas são incorporados na Educação Física, mas são as humanidades, estudadas pela citada frente progressista devido ao quadro de debates existentes em torno da Educação no período que se sobressaem e mudam significativamente as produções da Educação Física no que veio mais tarde a ser chamado de Movimento Renovador da Educação Física Brasileira. (MACHADO, 2012 p. 59)

²² Destaque para as escolas: Alemã, Francesa e Sueca segundo MACHADO, T.S. 2012. p. 50-67;

Como dito, a partir da década de 1960²³ o movimento renovador da Educação Física ganha corpo, e precisamos considerar duas grandes frentes desse movimento, uma científica/epistemológica e outra pedagógica.

Uma grande questão perpassava os debates da época, a Educação Física precisaria deixar de ser (sub)área de conhecimento e passar a uma ciência para adquirir legitimidade? Alguns vieram dizer que sim, é o caso do professor Manuel Sergio (1991) com a sua proposição de “*Ciência da Motricidade Humana*”, Canfield (1993) com a proposta da “*Ciência do Movimento Humano*”, Go Tani (1996) com a “*Cinesiologia*” e Gaya (1994) com “*As Ciências do esporte*”. O professor Homero Luis Alves de Lima (2000) pontua que essas quatro vertentes, apesar de divergirem muito nas suas formulações, apresentam pelo menos quatro pontos centrais de convergência:

Em primeiro lugar, a postulada crise de identidade da Educação Física é de ordem epistemológica.

Em segundo, são formulações que partem do interior do campo inicialmente denominado "Educação Física".

Em terceiro Lugar, as formulações buscam a constituição de uma ciência autônoma, seja em relação à Educação Física ou às disciplinas científicas (ciência) que historicamente lhe deram sustentação teórica.

Por último, uma vez formuladas, tais proposições estabelecem uma relação hierárquica de dependência da Educação Física para com estas. (LIMA, 2000, p. 96)

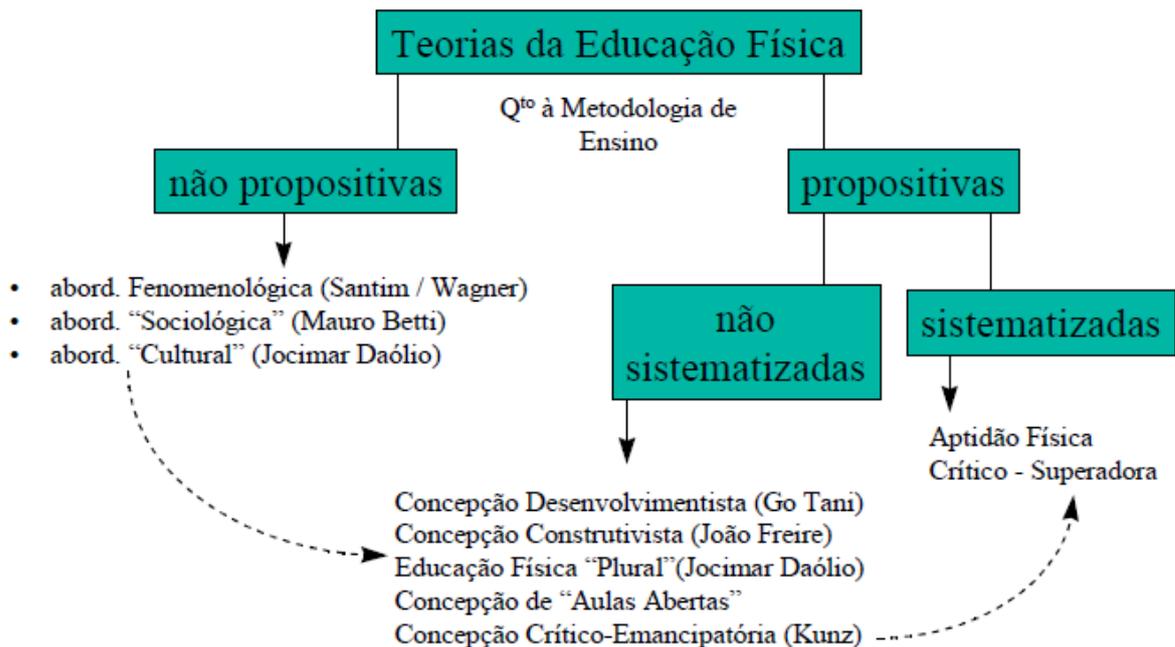
Apresentadas superficialmente algumas das questões epistemológicas que se faziam presentes nessa grande crise pela qual a Educação Física brasileira passava, e sendo o foco desse texto as questões pedagógicas, partamos especificamente para elas, onde obviamente não poderemos nos furtar das suas bases epistemológicas. Em tempo, antes de partir para as questões pedagógicas, é importante ressaltar que essa frente do Movimento Renovador da Educação Física Brasileira que advogava das questões pedagógicas tinha claro desde que surgem as elaborações que pretendiam elevar a Educação Física a condição de Ciência que o determinante não seria o status da Educação Física perante o campo epistemológico, e que as elaborações do movimento deveriam partir da Educação Física que se tinha e a ela retornar, pois somente assim faria sentido (LIMA, 2000. p. 98). Aos familiarizados a área da Educação Física, é nítido que o grupo pedagógico foi, e é, hegemônico, deixando lá nos anos noventa as proposições de mudança de status da Educação Física no que tange o campo científico.

²³ Boa parte das obras que compuseram os debates do movimento renovador foram gestadas dos anos de 1960 à 1990, e na década de noventa publicadas. É importante frisar isso, pois devido a publicação das obras ser em 1990 podemos ter a impressão de que essa foi a fase mais fértil desse movimento, mas na verdade ela foi o fim dele, principalmente devido a influência pós-estruturalista na Educação Mundial, debate que farei adiante.

3.3 PRINCIPAIS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Como vimos, os autores e respectivas teorias que se sobressaíram no Movimento Renovador da Educação Física e “dominaram” o debate da, por eles advogada Educação Física como “*área de conhecimento*”, foram os que elaboram sobre e para a Educação Física confrontando o grupo que buscava conferir estatuto científico à área. Sobre essa “frente pedagógica” é indiscutível que a partir de 1960 diversas respostas ao paradigma da Aptidão Física, e naquele momento o Esportivismo, que como discutimos dava outra roupagem para essa perspectiva, surgiram. Dentre essas respostas Lino Castellani (1999) em sua Tese de Doutorado classifica-as de maneira bastante interessante. Observem o esquema por ele elaborado ao qual tomo a liberdade de recortar aqui sem alterações:

Imagem 1- “Teorias da Educação Física de Castellani Filho”



Fonte: (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 151)

Segundo o autor devemos Diferenciar nas Teorias da Educação Física as Abordagens e Concepções Pedagógicas no que diz respeito as metodologias de ensino. Para Lino:

[...] metodologia de ensino entendemos a explicitação de uma dinâmica curricular que contemple a relação do tratamento a ser dispensado ao conhecimento (desde sua seleção até sua organização e sistematização no sistema escolar, associados à questão

de tempo e espaço pedagógicos) com o projeto de escolarização inerente ao projeto pedagógico da escola, tudo isso sintonizado com uma determinada configuração da normatização desse projeto de escolarização na expressão de uma determinada forma de gestão educacional. (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 151)

Ainda segundo ele (1999, p. 152) as abordagens *não estabelecem parâmetros, princípios metodológicos, ou muito menos metodologias para seu ensino*. Já as concepções:

*[...]concebem uma outra configuração de educação física escolar — daí derivando a expressão *concepção* —, definindo princípios identificadores de uma nova prática, sem todavia sistematizarem-nos na perspectiva metodológica acima enunciada.* (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 152)

Feitos esses esclarecimentos, podemos refletir agora a classificação feita entre Propositivas, Não-Propositivas e Propositivas Sistematizadas.

Não propositivas são as teorias de Silvino Santin e Wagner Moreira com orientação “Fenomenológica”. Já o professor Mauro Betti se embasa numa perspectiva ao qual denominou-se “Sociológica” e finalizando esse grupo aparece a abordagem “Cultural” de Jocimar Daólio. Em comum como já dito carregam a falta de proposições metodológicas.

No grupo das propositivas temos um número maior de autores e nuances, também é nesse grupo, dentre a subdivisão das “sistematizadas” que se encontra o Coletivo de Autores (SOARES et al, 1992) que como discutido lá na introdução dessa dissertação trata-se da obra didático-metodológica mais veiculada na história da Educação Física, e além disso será um dos focos de análise desse trabalho no terceiro capítulo. E já que falamos dela, vale citar a perspectiva da “Aptidão Física”, que junto a ela figura o grupo das sistematizadas, não é preciso dizer que não existe convergência teórica alguma entre essas perspectivas e provavelmente o único lugar em que elas se encontram juntas é numa classificação como essa que extraí de Castellani Filho.

Na “subdivisão” das propositivas não sistematizadas temos cinco teorias, com as mais diversas nuances também, e se já citamos a pouco o Coletivo de Autores como obra mais veiculada, vale agora dizer que a segunda obra desse caráter mais veiculada na Educação Física é a do professor Elenor Kunz, a qual fundamenta a concepção “Crítico-Emancipatória”. Diga-se de passagem que se apoia filosoficamente na fenomenologia, e que em 1999 Lino Castellani (p. 152) já considerava dentro das suas classificações em transição para o grupo das propositivas sistematizadas, e creio eu que hoje possamos dizer que de fato ela figura mais aquele grupo, do que esse que aqui descrevo. As demais teorias desse grupo são a abordagem “Desenvolvimentista” de Go Tani, a “Construtivista” de João Freire, as “Aulas Abertas” de

Hildebrandt, por fim a Educação Física “Plural” do Professor Jocimar Daólio que como podemos ver é o único a figurar nos dois grupos.

Ainda sobre as diversas correntes teóricas que se colocaram na *Educação Física* no Brasil, algumas delas demonstradas acima, creio ser *mister* que minimamente seja feito o levantamento das principais e suas respectivas classificações de ordem: Filosófica, epistemológica, política e educacional, além de alguns debates subsequentes para que somente apresentado aquilo que temos de elaborado até agora, possamos avançar no que advogo como perspectiva que deve pautar a *Educação Física*. Ou em outras palavras o que é a Educação Física e qual seu vir a ser.

Quadro 1 - “Principais correntes teóricas/educacionais na Educação Física Brasileira”

Perspectiva	Raiz Filosófica /Epistemológica	Corrente Educacional	Autores²⁴
Crítico-Superadora	Materialismo-Histórico-Dialético	Histórico-Crítica	Coletivo de Autores (2012);
Crítico-Emancipatória	Fenomenologia	Crítica	Elenor Kunz (1994);
Desenvolvimentismo	Positivismo	Tradicional	Go Tani;
Construtivista ²⁵	Humanismo Moderno ²⁶	Escolanovismo	João B. Freire (1989, 1991);
Aptidão Física	Positivismo	Tradicional	Diversos;
Saúde Renovada	Positivismo	Tradicional	Nahas, Guedes & Guedes;
Psicomotricidade	Humanismo Moderno	Escolanovismo	Le Bouch;
Currículo Cultural	Fenomenologia	Pós-Crítica	Marcos Neira

FONTE: Do autor.

Em primeiro lugar, é preciso ponderar que mesmo sendo esse um quadro que busca classificar/caracterizar os *principais movimentos/teorias pedagógicas* da e/ou na Educação Física Brasileira, nem todas essas perspectivas se colocam como pedagógicas, algumas até negam a função educacional da Educação Física em detrimento de outras atividades, por exemplo, o adestramento do físico, porém mesmo nesses casos, precisamos considerar que

²⁴ No caso de correntes que tem influência de autores de outras nacionalidades, como por exemplo o desenvolvimentismo e a aptidão física elenquei seus principais nomes no Brasil, exceto a Psicomotricidade que teve o francês Jean Le Bouch em pessoa publicando e produzindo em terras Brasileiras;

²⁵ Castellani Filho, 1999 p. 151;

²⁶ Saviani, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 76;

queiram ou não a Educação Física tem em seu cerne a Educação, e todo o trabalho, seja na *Educação Escolar* ou fora dela é desenvolvido por professores.

Listada no topo do quadro acima, temos a tendência *Crítico-Superadora*, por ser um dos focos de minhas análises no capítulo adiante julgo desnecessário fazer um resumo do que se trata, assim como será feito com as demais concepções e abordagens listadas, visto que os limites desse texto não permitem uma análise mais aprofundada das mesmas.

Logo em seguida aparece a concepção *Crítico-Emancipatória*, elaborada por Elenor Kunz (1994), e posteriormente desenvolvida com o apoio de demais estudos, tem forte influência da escola de Frankfurt, especificamente dos estudos do alemão Jürgen Habermas, e tem como foco em sua atuação a libertação das ilusões sociais provenientes do capitalismo, promovendo então a emancipação dos alunos, ou ao menos contribuindo para tal. (DARIDO, 2001, p. 13-14). Vale pontuar que essa influência Habermasiana coloca em evidencia os flertes dessa tendência que apesar de não se denominar pós-crítica, dialoga claramente por meio da referida influência com teorias pós-estruturalistas. Fato que a distingue radicalmente do proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica, conseqüentemente, da concepção *Crítico-Superadora*, ao menos no momento de elaboração dos autores dessa última, que como veremos seguiram caminhos diversos após aqueles esforços.

Ainda sobre a Crítico-Emancipatória, no que se refere a corrente política que se insere, creio ser nítido que se trata de uma concepção progressista, pois assim como a *Crítico-Superadora*, parte da divisão da sociedade em classes, e para possível superação desta, elencando qual deve ser o papel da Educação Física e da Escola, nesse sentido. Sendo a escola uma instituição burguesa, e mais, uma instituição do estado burguês, podemos inferir que se espera por meio do estado avanços no sentido de superação do capitalismo.

No Brasil Go Tani se coloca como principal autor da abordagem *Desenvolvimentista*, para tal perspectiva a Educação Física deve se ocupar com o crescimento e desenvolvimento de seus alunos, especificamente as crianças e adolescentes, no que tange as *habilidades motoras*. (DARIDO, 2001, p. 10-11), (FERREIRA; SAMPAIO, 2013, p. 09). Qualquer faculdade de Educação Física do país provavelmente terá as disciplinas “Crescimento e Desenvolvimento motor”, baseadas todas nessa abordagem, que foi uma das primeiras respostas científicas no Brasil ao Tecnicismo/Esportivismo.

Claramente amparados no positivismo, quem reivindica o *Desenvolvimentismo* como norte para sua atuação na Educação Física, buscará sempre se manter distante do seu “objeto”, imparcial, e de preferência negando debates político-sociais, para estes à Educação Física se resume a aplicação de protocolos e situações que permitam o desenvolvimento daquele aluno

que em teoria já carrega de forma *inata* suas possibilidades de desenvolvimento, e cabe a nós dar o estímulo certo para que isso ocorra da maneira mais adequada a cada faixa etária. Tabelas de crescimento e desenvolvimento populacionais sempre serão parâmetros para sua atuação que reivindica a Educação Física como uma área da saúde, e especificamente se ampara nas produções da medicina tradicional, ou positivista. Em termos pedagógicos, podemos, creio eu, classificar o *Desenvolvimentismo* na Educação Física Brasileira como um dos movimentos pedagógicos que compõem as teorias não Críticas apontadas por Saviani (2012), especificamente a teoria *Tradicional*.

O *Construtivismo* chegou na Educação Física Brasileira pela obra de João Batista Freire, apesar do autor hoje negar se enquadrar nessa perspectiva, julgo pela grande quantidade de autores que o classificam como introdutor dessa perspectiva em nossa área não estar equivocado em assim classifica-lo, entendendo o momento histórico que se inseriu aquela obra (*Educação de Corpo Inteiro*, FREIRE, 1991) e que já parece superada pelo próprio autor. Tal colocação de parte de sua obra como introdutora do *Construtivismo* na Educação Física Brasileira pode ser encontrada em vários estudos, aos quais destaco os de Castellani Filho (1999, p. 151), Ferreira; Sampaio, 2013 p. 8) e Suraia Darido (2001, p. 9-10).

Filosoficamente o construtivismo reivindica o que Saviani chama de “*Humanismo-Moderno*”, como já referenciado em nota. Em termos pedagógicos creio que o construtivismo de forma geral “bebe” tanto da escola Tradicional quanto da Escola nova, com peso maior para essa última. Como predominantemente *Escolanovista*, o que busca essa abordagem, então, no limite, nada mais é que a recomposição da hegemonia pela classe dominante, portanto uma teoria reacionária em seus fundamentos, como aponta Saviani (2012).

Chegamos, não cronologicamente, a *Aptidão Física*, talvez a mais influente ainda nos dias de hoje, mesmo que de forma velada, essa perspectiva no Brasil tem os mais diversos autores, e políticas de governo e de estado envolvidos(as) em sua efetivação, desde os primórdios da Educação Física Brasileira, por isso é complicado delimitar quem são seus representantes, mas poderíamos citar no Brasil Rui Barbosa, Fernando de Azevedo. Já apresentei anteriormente muitos elementos que compõe esse movimento, que não se limitou ao pedagógico, mas para maior esclarecimento, são positivistas, tem forte busca Higienista, Eugênica e de dominação dos corpos, enquanto concepção pedagógica podemos classificá-la dentre as *teorias não-críticas* da Educação, com momentos mais voltados a *Escola Tradicional* e outros a *Escola Nova* (vide Fernando de Azevedo) segundo elaborações de Saviani (2012). Politicamente, são determinadamente conservadores, “bebendo” muitas vezes do fascismo com seus ideais eugênicos e higienistas como vimos anteriormente.

Pela primeira vez a sequência do quadro que elaborei não foi aleatória, coloco a *Saúde Renovada* logo após a *Aptidão Física* justamente por entender que a primeira é o remonte atual da última com algumas questões maquiadas, mas presentes, dentre elas o higienismo. No Brasil são propostas por Nahas, Guedes e Guedes. Com forte tendência a individualizar a saúde, e desconsiderar determinantes sociais, bem a moda positivista tal perspectiva tenta adentrar as escolas a todo custo, felizmente para nós que buscamos o entendimento da totalidade e superação da sociedade de classes há forte resistência para que isso ocorra. A questão principal para quem reivindica essa abordagem é a conscientização dos alunos (clientes?) para a necessidade da prática de atividades físicas, tudo isso descolado das questões socioculturais, ou seja, tratam da atividade física para saúde com fim em si mesma, e desconexa do mundo. (FERREIRA; SAMPAIO, 2013, p. 10-11) Também é *Positivista*, com forte ênfase ao corpo biológico, educacionalmente *Tradicional*.

A *Psicomotricidade* na Educação Física Brasileira foi transplantada diretamente dos estudos do francês Le Bouch, este que constantemente se fazia presente em nosso país, em idos dos anos de 1970 teve grande aceitação pela Educação Física Brasileira, e foi a primeira abordagem a se inserir diretamente no âmbito da Educação Física Escolar, sem contar seu pioneirismo em chamar a atenção para a questão psíquica. (DARIDO, 2001, p. 9).

O grande problema da *Psicomotricidade* como foco de atuação na Educação Física, dentre outros, é a perda de especificidade da área, que passaria a ser muleta de outras disciplinas pretensamente mais ligadas ao intelecto, entendimento que é fruto direto da cisão racionalista entre corpo e mente. Em outras palavras, Le Bouch descobriu em seus estudos que a melhora de domínio motor promoveria uma melhora cognitiva, o que é bastante válido, o problema é colocar isso como foco da Educação Física escolar desconsiderando seus próprios conteúdos e produções históricas em detrimento de outras disciplinas escolares.

Filosoficamente a psicomotricidade reivindica também o que foi chamado por Saviani de “Humanismo Moderno” como já demonstrado, em termos educacionais se coloca em constante diálogo com o escolanovismo, e podemos pensar também no construtivismo. Ainda é bastante comum encontra-la nas aulas do ensino infantil, fazendo uma separação pífia entre os ciclos de escolarização, dando a entender que não é possível trabalhar criticamente com crianças nos anos iniciais na escola, e que seria necessária uma base psicomotora para posterior desenvolvimento cultural dos alunos.

Por fim (aleatoriamente), temos a abordagem chamada de “*Currículo-Cultural*”, que é elaborada pelo professor Marcos Neira, com proposições multiculturalistas muito claras e a única dentre todas que listei que se admite pós-crítica, essa abordagem se embasa

filosoficamente na fenomenologia, ou poderíamos dizer no pós-modernismo? Segundo Neira et al (2012) as experiências do cotidiano do aluno devem ser valorizadas, para em seguida entrarem em diálogo com representações culturais estruturadas no âmbito da Educação Escolar.

Nessa perspectiva a estruturação lógica é ferozmente negada, além da seleção dos conteúdos clássicos que para os adeptos dessa abordagem se faz de forma arbitrária, característica comum de leituras multiculturalistas. No âmbito educacional, talvez a classificação mais adequada seja mesmo a pós-crítica, como reivindica seu principal autor, e chama atenção seu caráter de negação das questões de classe, e foco nas questões socioculturais de maneira individualizada/subjetivista.

Assim, o que pudemos ver até aqui é uma Educação Física que nas palavras de Lino Castellani (1988) encenou os mais diversos personagens em nossa história. Infelizmente na maioria das vezes predominando o papel subserviente aos nefastos interesses da classe burguesa. Se nos anos de 1980 uma crise generalizada se instaurava na Educação Física e foi vista como necessária, tal como o messias dos cristãos o Movimento Renovador da Educação Física Brasileira na figura de seus teóricos não veio trazer “Paz”, mas sim a “Espada”, sob cada teoria a Educação Física é uma. Porém, diferente da religião, na ciência ou as suas áreas de conhecimento não se espera nem cabe a unanimidade, pelo contrário, o contraditório é sempre campo fértil no meio acadêmico.

A frente pedagógica do Movimento Renovador da Educação Física espantou de vez quaisquer objetivos atrelados a conferir a essa área o status de ciência, especificamente por dois motivos, o primeiro é que como se pode imaginar a Educação Física está mais alocada no âmbito da Pedagogia que da Ciência, ou seja, várias ciências balizam suas metodologias materializando-as nas aulas, e seria impossível ou desnecessário reduzi-las a uma, como defendem os autores que aqui alocamos na “Frente Pedagógica”.

O segundo motivo é extremamente atrelado ao primeiro, e diz respeito a incapacidade da área de encontrar pontos em comum, seja por suas nuances científicas e filosóficas aqui demonstradas, ou mais radicalmente podemos pensar nas diversas raízes políticas que cada uma dessas perspectivas provenientes do Movimento Renovador da Educação Física possuem, inviabilizando qualquer possibilidade de convergência entre boa parte delas, visto que muitas vezes o que se materializa em seus embates e propostas para a área é propriamente a luta de classes. Dito isso, podemos imaginar que debates e embates de grandes amplitudes povoam academicamente a Educação Física nos dias de hoje como ocorrera até a década de 1990, no entanto, isso não ocorreu.

Quiséramos nós que nossos problemas se limitassem ao sectarismo e/ou ao egoísmo demonstrado várias vezes nas disputas de campo da área na academia. Uma questão extremamente preocupante é justamente a atual negação do debate acadêmico e de qualquer coisa que represente o contraditório.

Castellani Filho em 1999 (p. 157) aponta isso, naquele contexto falava da década de 1990, mas lamentavelmente a negação dos embates ainda se faz muito presente e crescente nos dias de hoje, 2017. Lino Castellani (1999), falava em discursos estéreis e pretensiosamente neutros, que buscam cada vez mais negar embates, e fazer leituras rasas, entendendo nossas relações sociais de forma harmoniosa. Em suas palavras: *“fugindo do embate como o diabo foge da cruz”*, entendimento que nem preciso muita delonga para concluir: É extremamente conveniente ao Imperialismo²⁷.

Ou seja, a Educação Física²⁸ Pós-Movimento Renovador ainda carrega consigo características anteriores e provavelmente as carregará enquanto existir a sociedade de classes.

²⁷ Imperialismo na acepção Leninista, especialmente, extraído de minha leitura do livro: “Imperialismo, estágio superior do Capitalismo” LENIN, V.I. 2012;

²⁸ Creio que possamos estender isso também a Educação de forma geral pós-abertura política, no que tange as suas disputas de campo e os atuais discursos esterilizados que negam a dimensão dos embates políticos da Educação.

4 REFLEXÕES METODOLÓGICAS À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

4.1 A ESCOLHA DAS OBRAS

Feito nos dois capítulos prévios o embasamento de algumas questões de ordem teórico-epistemológica, política, histórico-social e pedagógica, nesse momento, que é o principal desse trabalho a pretensão é refletir sobre o que se tem no âmbito das produções didático-metodológicas para a Pedagogia Histórico-Crítica com um enfoque que pretende se estender à Educação como um todo, mas que obviamente devido à formação desse pesquisador se direcionará mais especificamente para a Educação Física e seus desafios no campo da didática.

Como já foi adiantado brevemente na introdução deste texto, trabalharei com duas obras didáticas da perspectiva Histórico-Crítica mais veiculadas na Educação e na Educação Física, que são respectivamente: “*Uma Didática para a pedagogia histórico-crítica (Gasparin, 2013)*” e “*Metodologia do Ensino de Educação Física (SOARES et al, 2012)*”.

A pretensão é que, diante de sua grande importância que pode ser facilmente constatada quando verificamos sua inovação²⁹, veiculação, utilização e também críticas recebidas, seja possível analisar suas proposições e quiçá contribuir para o avanço do campo. Como bem diz Konder (2007 p. 45) “a análise [...] só pode ser orientada com base em uma síntese (mesmo precária) anterior”.

Assim, não busco negar tais sínteses, pelo contrário, intenciono reflexões que, amparadas em algumas já existentes, forneçam elementos para contribuir para o debate metodológico da Educação Física que se pauta na Pedagogia Histórico-Crítica

4.2 ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE AS OBRAS ELENCADAS

4.2.1 “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica” (GASPARIN)

Em setembro de 2002 o livro “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica” do professor João Luiz Gasparin é publicado. Tal obra tratou-se da primeira tentativa declarada de se estruturar uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica e, sua grande divulgação

²⁹ No período em que foram escritas não se tinha nada sistematizado nesse sentido.

determinada, em grande medida, pela acessibilidade de sua escrita e urgência metodológica da concepção pedagógica Histórico-Crítica, fizeram dela a mais veiculada no que se refere a questão metodológica dessa Pedagogia.

Dedicada ao professor Saviani por suas lutas em prol da Educação Pública, o livro de Gasparin é apresentado pelo mestre Saviani, que outrora foi professor da pós-graduação de João Luiz Gasparin, no programa de Doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como relatado na apresentação do livro pelo próprio Saviani.

O livro de Gasparin é dividido em partes, cinco capítulos e alguns sub-tópicos. As três partes referem-se ao movimento dialético do trabalho pedagógico proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, ou seja, parte-se da Prática Social caótica faz se um movimento de abstração do concreto e retorna-se a nova prática social agora mais sintética, em outras palavras, O nível de desenvolvimento atual do aluno, a zona de desenvolvimento imediato do educando e o novo nível de desenvolvimento do educando. Já os cinco capítulos de Gasparin são relativos aos cinco momentos da Pedagogia de Dermeval Saviani, que no contexto da elaboração do livro “Escola e Democracia” (2012, p. 70) visavam fazer um comparativo (Como crítica) passo a passo aos passos formais de Dewey e Herbart. Os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica são para Gasparin, respectivamente: “Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final”.³⁰

Esta obra do Professor João Luiz Gasparin trata-se de uma das principais dentre as que compõem os esforços pela construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica. De antemão, dois motivos podem amparar essa afirmação. Como já dito é a obra metodológica mais veiculada na concepção histórico-crítica, além de ter sido a primeira tentativa nesse sentido. Assim sendo, o professor Gasparin demonstrou tamanha coragem ao publicar o texto mesmo sabendo o quanto correria risco frente às críticas devido à natureza difícil desse tipo de obra. Na verdade creio que as críticas para um marxista são sempre bem vindas, e é muito provável que o referido professor as acolheu bem, sabendo que somente a partir de algo material, no caso seu livro, avanços ocorreriam. Desde seu título: *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*, e não “a didática” Gasparin demonstra sua humildade e franqueza na busca por contribuir (E não resolver de vez) com os debates didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica, objetivo que, sem dúvida alguma, foi cumprido. Aliás, antes de começar a análise da obra,

³⁰ O leitor dessa dissertação perceberá adiante quando trato do Coletivo de Autores, que sobre aquele livro fiz a descrição capítulo à capítulo, porém julgo que não há a necessidade de realizar a mesma dinâmica aqui sobre o livro do professor Gasparin, visto que como dito, grosso modo ele trata dos 5 “passos” didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica, e os três momentos da zona de desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural, processos que já são demasiadamente relatados e repetidos na literatura.

penso ser imprescindível relatar que minha experiência com a Pedagogia Histórico-Crítica só se materializou quando tive acesso ao texto de Gasparin, até então, na condição de graduando as proposições de Saviani me inquietavam, estimulavam, e me faziam sentir ter encontrado um caminho, mas devido as minhas limitações faltavam elementos para “O chão da Escola”, e o texto de Gasparin foi fundamental nesse processo, assim como diversos colegas que afirmam a ocorrência do mesmo. Porém, como já adiantado em nossa introdução, assim como propõem alguns autores, dentre eles Efraim Maciel (2013, p. 83-84), apesar de ser claro a todos, inclusive ao próprio Saviani que prefacia o referido livro a contribuição que os esforços de Gasparin nos trouxeram, é preciso que se supere por incorporação possíveis encaminhamentos que entrem em contradição com a Pedagogia Histórico-Crítica. Saviani (2002, p. 15) na referida apresentação do livro de Gasparin deixa claro essa questão quando diz que:

[...] é importante que esse trabalho seja estudado, debatido e confrontado com a experiência concreta da prática docente de modo que consolide seus acertos e promova o aperfeiçoamento de pontos que eventualmente venham a ser evidenciados como devendo ser aprimorados no processo de sua discussão e experimentação (SAVIANI, 2002, p. 15 apud GASPARIN, 2013, p. 15)

Tarefa uma das quais me debruço nessa dissertação.

Porém, antes de partir as análises, vamos primeiro ressaltar os avanços que essa obra promoveu no que tange à didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, afinal, não foi ao acaso a escolha desta para essas análises. O grande avanço talvez seja justamente de materializar para os professores o que antes se tinha muito forte na teoria, mas ainda muito distante da prática, mesmo sabendo que essa teoria é uma teoria marxista, portanto, uma teoria baseada na prática humana, eram necessários esforços que dessem mais condições a nossos professores de materialização das propostas do professor Saviani sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, e Gasparin conseguiu tal feito, observem as palavras do próprio Saviani (2002):

[...] fica evidente que estamos diante de uma significativa contribuição à didática que se expressa na forma de uma nova aproximação à pedagogia histórico-crítica, que, como sabemos vem sendo construída por aproximações sucessivas. [...] Com o presente trabalho, o professor João Luiz Gasparin traz uma importante contribuição ao esforço comum que vem sendo empreendido por um conjunto de educadores visando, de um lado, ao desenvolvimento teórico e, de outro lado, à implementação prática da pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2002 apud GASPARIN, 2013, p. 15)

Assim podemos confirmar os importantes contributos que o professor Gasparin traz às questões metodológico-didáticas para a Pedagogia-Histórico-Crítica, mas não sem darmos a atenção necessária aos pontos que já foram evidenciados com demanda de aperfeiçoamento.

4.2.2 As críticas

Aos adeptos da Pedagogia Histórico-Crítica, talvez o primeiro ponto que chame muita atenção seja o quanto destoam algumas terminologias adotadas por Gasparin em relação a essa perspectiva, em todo o livro na maioria das vezes que vai se referir ao processo de transmissão-assimilação dos conteúdos historicamente sistematizados e acumulados pela humanidade, por exemplo, usa o termo “construção do conhecimento”. Fica claro que há uma forte influência dos escolanovistas e construtivistas, e podemos destacar com ênfase especial a influência da obra de Paulo Freire sobre as proposições de Gasparin, que como dito pode ser encontrada em todo livro indiretamente, e diretamente por algumas vezes sendo citado.

Em uma dessas citações de Paulo Freire, Gasparin recorre a sua emblemática e ao meu ver problemática frase: *“ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa sozinho: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, pelos objetos cognoscíveis”* (FREIRE, 1978, p. 78-79 apud GASPARIN, 2013, p. 21).

Efraim Maciel e Silva (2013, p. 83) aponta que o livro de Gasparin acaba por “[...] apresentar problemas conflitantes com os fundamentos marxistas da pedagogia histórico-crítica, aproximações com teorias do aprender a aprender e as interpretações socioconstrutivistas de Vigotski”.

Sem grandes delongas é extremamente preocupante a adoção dessa perspectiva eclética no que tange ao apoio teórico-epistemológico que qualquer pesquisador venha a fazer, não se trata de “bairrismo”, ou de reforço das disputas de campo, mas aproximar perspectivas tão distantes e antagônicas me parece um tanto preocupante, haja visto que em nenhum momento há concordância dessas perspectivas.

Creio que com muita disposição a promover o encontro de forma genérica das duas perspectivas poderíamos pensar que o objetivo final de Paulo Freire é o mesmo de Saviani, promover uma educação pública emancipatória, capaz de proporcionar aos estudantes a capacidade do pensamento crítico, porém não podemos por esse fato ignorar, que seus respectivos entendimentos de mundo, da educação, da escola, da pedagogia, do trabalho docente, e dentre outras coisas os caminhos pelos quais ela deve seguir para se tornar melhor dentro de seus objetivos são largamente diferentes e contrários, negando qualquer possibilidade

de aproximação. Afinal, creio que o principal em uma teoria Educacional é o caminho demonstrado para o destino pretendido, se pensarmos por exemplo no destino que perspectivas educacionais burguesas chamam cinicamente pra si, provavelmente encontraríamos em termos genéricos os mesmos aos quais reivindicamos, o que nos difere deles portanto é o como se materializam nossas proposições. Essencialmente a Pedagogia Histórico-Crítica sempre negará o Escolanovismo, movimento ao qual mesmo com características específicas³¹ Paulo Freire está inserido.

Nesse sentido, Newton Duarte (1992, p. 2-5) nos deixa claro a necessidade de clareza teórica em nossas fundamentações enquanto adeptos da Pedagogia Histórico-Crítica, pois isso estabelece como já dito o “vir a ser” do gênero humano e mais que isso, como se dará esse processo.

A recorrente colocação do professor como mediador também é fato preocupante nos escritos de Gasparin, não preocupante por não podermos usar o termo, a psicologia Histórico-Cultural tem na Mediação uma de suas principais categorias, porém as aproximações com os construtivistas e escolanovistas pode gerar confusão no uso desse termo que teria para eles significado totalmente distinto e acabaria negando a ideia de transmissão histórica de conhecimentos.

Observem a seguir como Freire fala de forma idealista e nega de forma sutil a ideia de transmissão histórica, sobre a questão da mediação.

Se, na educação como situação gnosiológica, o ato cognoscente do sujeito educador (também educando) sobre o objeto cognoscível, não morre, ou nele se esgota, porque, dialogicamente, se estende a outros sujeitos cognoscentes, de tal maneira que o objeto cognoscível se faz mediador da cognoscibilidade dos dois, na teoria da ação revolucionária se dá o mesmo. Isto é, a liderança tem, nos oprimidos, sujeitos também da ação libertadora e, na realidade, a mediação da ação transformadora de ambos. Nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação.

Negá-la, no processo revolucionário, evitando, por isto mesmo, o diálogo com o povo em nome da necessidade de “organizá-lo”, de fortalecer o poder revolucionário, de assegurar uma frente coesa é, no fundo, temer a liberdade. É temer o próprio povo ou não crer nele. Mas, ao se descrever do povo, ao teme-lo, a revolução perde sua razão de ser. É que ela nem pode ser feita para o povo pela liderança, nem por ele, para ela, mas por ambos, numa solidariedade que não pode ser quebrada. E esta solidariedade somente nasce no testemunho que a liderança dá a ele, no encontro humilde, amoroso e corajoso com ele (FREIRE. 1987, p. 72. Grifos meus).

³¹ Nas palavras de Saviani, Freire assim como Freinet tentam em suas obras desenvolver uma “Escola Nova Popular”. (SAVIANI, 2012, p. 11)

Não se faz objetivo desse texto analisar Paulo Freire, mas a título de reforço do argumento sobre a cautela do uso do termo mediação fora de contexto, observem agora como quando Saviani fala em mediação fica claro sua proposição do professor enquanto agente de transmissão histórica do conhecimento:

Esse conhecimento sistematizado [...] está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber. Eis como a questão do conhecimento e a mediação do professor se põem. Porque o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente. (SAVIANI. 2013, p. 122)

Salvo quando usa-se mediação no sentido Vigotskiano³², e isso fica muito esclarecido, é preciso ter cautela, pois esse é justamente um dos principais pontos de críticas da Pedagogia Histórico-Crítica ao escolanovismo, e ao “aprender a aprender” que desloca os processos educativos do âmbito objetivo para o subjetivo, do coletivo para o individual e do conteúdo para o sentimento. Em todo o livro é possível encontrar aproximações com Freire, me parece que naquele contexto havia um certo receio em utilizar os termos próprios da Pedagogia Histórico-Crítica, que ainda hoje são polêmicos, e no momento da escrita de seu livro eram ainda mais, vide o termo transmissão que só vi ser utilizado uma vez na página cinquenta e dois do referido livro, em contrapartida a terminologia “construção do conhecimento” é recorrente na obra.

Outro ponto a ser debatido, e essa talvez seja a questão mais recorrente, é a organização do livro que o faz parecer uma proposta linear. Gasparin propôs para a Pedagogia Histórico-Crítica *uma* didática válida, mas precisamos pontuar que Saviani quando trata dos momentos didáticos não sugeriu passos sequenciais e lineares³³, os únicos dois, dentre os cinco momentos propostos que possuem lugar pré-determinado no tempo são respectivamente a *Prática Social Inicial* e a *Prática Social Final*. É fato que Saviani quando cita pela primeira vez os cinco momentos que deveriam compor a ação metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica no seu livro “Escola e Democracia” (2012, p. 70-72) usa a palavra “passos”, porém a usa pois estava fazendo um comparativo passo-a-passo aos esquemas tradicional e Escolanovista. O

³² Sobre a mediação na acepção de Vygotsky, Lavoura e Martins (2017 p. 8) dizem que: “Nessa condição de mediação, o trabalho educativo cumpre a tarefa de possibilitar a apropriação, por parte dos indivíduos singulares, da experiência humana genérica que é produzida pelo conjunto dos homens, por intermédio da particularidade do ensino e da aprendizagem, materializando o conceito de educação como mediação da prática social global [...]”.

³³ São 5 momentos: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final;

entendimento linear de todo o processo didático metodológico é antagônico à perspectiva histórico-crítica pois é próprio do racionalismo e do positivismo, radicalmente opostos ao embasamento Materialista histórico dialético que reivindicamos.

Sobre essa questão, Lavoura e Martins debatem que:

[...] o método da pedagogia histórico-crítica não pode ser convertido em cinco passos realizados sequencialmente e de forma mecânica, em que primeiro 1) parte-se da prática social, depois 2) problematiza-se, logo após 3) instrumentaliza-se, depois 4) faz-se a catarse para, em sequência, 5) retornar à prática social. Tampouco é possível estabelecer uma norma de ensino dos conteúdos escolares fundamentando-se na pedagogia histórico-crítica, de modo a se preparar um plano de aula para cada um dos passos do método pedagógico (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 6).

E completam:

Questiona-se, portanto, a existência de uma formalização da didática da pedagogia histórico-crítica, devido à impossibilidade de sua existência autônoma e isolada, sem referência, relação e mediação orgânica com seus fundamentos teóricos. Qualquer tentativa de aplicação do método pedagógico sem domínio dos fundamentos da teoria (da qual o próprio método é constitutivo) resulta, em nosso entendimento, tanto na sua didatização quanto na sua desmetodização. Tal fato pode ocorrer quando, por exemplo, seu método pedagógico acaba sendo “encaixado” em um estruturalismo esquemático que reduz a atividade pedagógica a uma simples técnica de manipulação. Trata-se, aqui, de uma operação lógico-formal do pensamento, quando este toma como objeto suas próprias regras imanentes, suspendendo o real como objeto da própria atividade e em nada afirmando nexos com a estrutura ontológica da realidade.

O resultado da formalização do método da pedagogia histórico-crítica se converte em um procedimento didatizado parcial, unilateral e imediato, em que a ‘práxis’ docente acaba se convertendo em uma atividade técnica empobrecida de manipulação de passos de ensino reduzidos às regras formais pseudo-objetivas [...] (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 6).

O que não significa que tudo pode ocorrer aleatoriamente, em maior ou menor grau existe uma ordenação dos momentos, pretendo fazer esse debate após a análise do próximo livro, pois julgo que cabe as duas obras escolhidas, além de embasar uma tese que pretendo sugerir posterior as análises.

Ainda sobre possíveis problemas teóricos do livro do Professor Gasparin, constantemente é apontado como objetivo da Pedagogia Histórico-Crítica e de seus momentos a *resolução de problemas*³⁴, fato que não condiz com as elaborações do professor Saviani, que

³⁴ Não que não objetivemos a resolução de um problema maior, a superação da sociedade de classes. Mas Saviani deixa claro que a escola não é capaz disso sozinha, do contrário estaria fazendo uma visão redentora dessa instituição e se juntando as teorias não críticas. Além disso, me parece que essa tentativa de centrar o processo

como ele mesmo deixa claro em uma de suas obras, a problematização de um problema não tem a ver com a possibilidade de solução do mesmo, mas sim com o quanto ele é capaz de gerar elaborações sobre a prática social do aluno sempre pautado pela necessidade (SAVIANI, 2007, p.11).

A constante afirmação dos termos teoria e prática no livro também chama a atenção, pois ao evidenciar essas dimensões de maneira separada parece ocorrer uma negação da práxis, e por conseguinte um reforço dessa dicotomia “*Teoria versus Prática*” de natureza racionalista. Podemos observar isso na própria estruturação de cada capítulo, onde em primeiro momento se discute os aspectos teóricos daquele “passo” e em seguida seus “procedimentos práticos”. Suponho que tal separação não se fazia necessária, ou no caso de fazê-la para fins de melhor entendimento da obra que isso fosse evidenciado. Sobre essas duas dimensões indissociáveis da práxis, Saviani explica que:

Essas condições materiais configuram o âmbito da prática. Esta exerce-se no âmbito da materialidade e é um dos fundamentos da concepção pedagógica está sendo objeto de análise, isto é, a pedagogia histórico-crítica, a qual, como se sabe, considera que a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade e a sua finalidade na prática. Então o primado da prática sobre a teoria é posto aí de forma clara. Isso significa que não podemos nos limitar a apenas pensar a prática a partir do desenvolvimento da teoria.

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática. Nesse sentido, como as condições de desenvolvimento da prática são precárias, também se cria óbices, criam-se desafios ao desenvolvimento da teoria, e isto num duplo sentido: num primeiro sentido, na medida em que, se a prática que fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria, dificultando o seu avanço; num segundo sentido, na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições. (SAVIANI, 2013, p. 91)

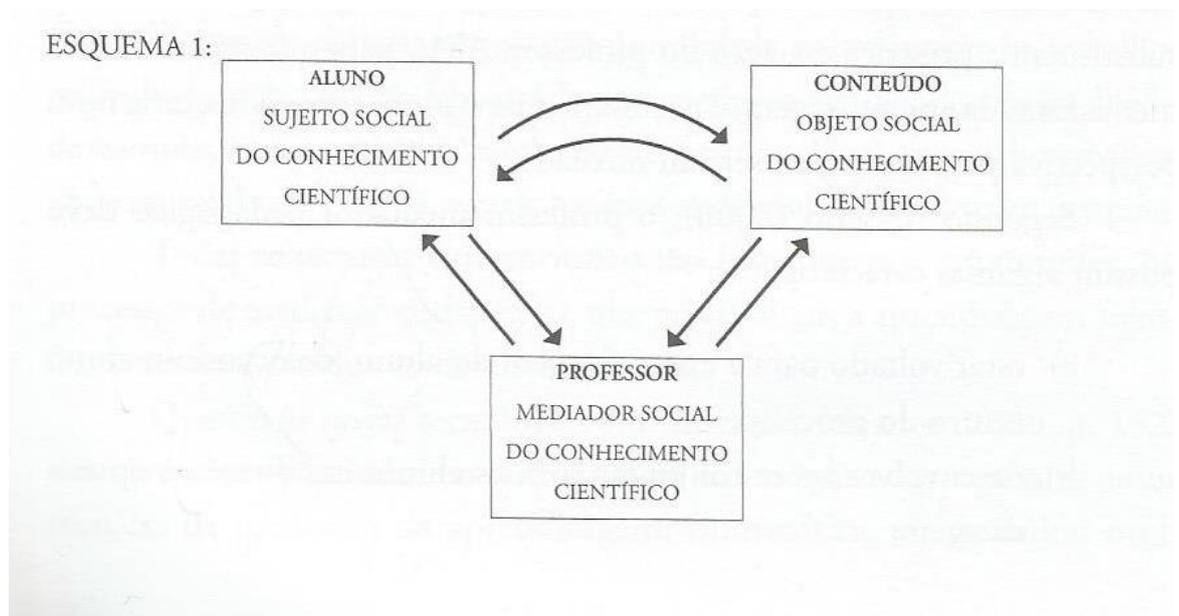
Seguindo nas minhas análises, vale observar o trecho a seguir onde Gasparin trata do “processo de mediação docente” (algo aqui já apontado como digno de cautela) como ao tentar apontar a importância da práxis em seu texto, acaba por colocar teoria e prática em oposição:

de aprendizagem na resolução de problemas é própria do Escolanovismo, que assim nega os conteúdos, algo extremamente problemático para quem venha a assumir a perspectiva Histórico-Crítica.

“Para estabelecer a ponte entre teoria e prática, a escola deve tornar-se um centro de experiência permanente [...]” (GASPARIN, 2013, p. 106. grifo meu). Afinal a práxis é o estabelecimento de uma ponte entre teoria e prática, ou a materialização indissolúvel dessas duas instancias?

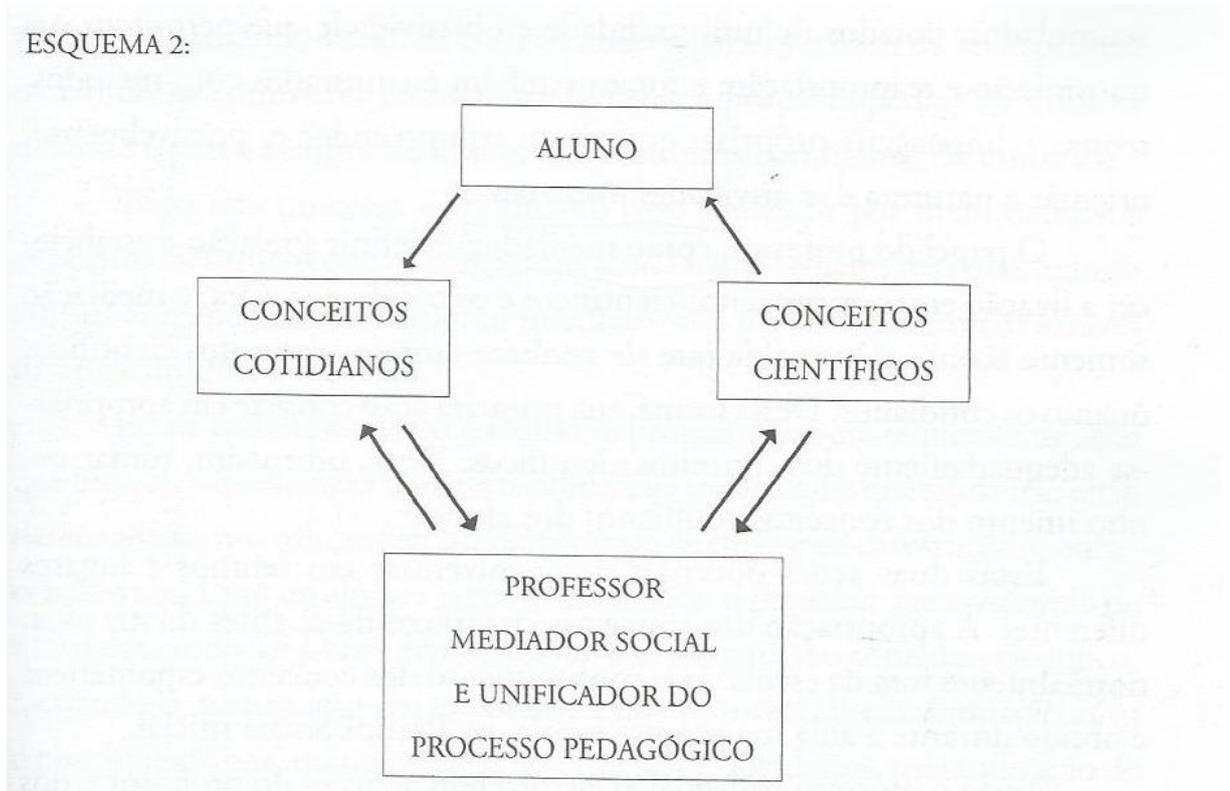
Na sequência da leitura de Gasparin (2013, p. 110) já no capítulo que trata da instrumentalização, novamente propõe que o professor seja mediador pedagógico, e para isso elabora três esquemas, os quais digitalizei e colo aqui:

Imagem 2 – “Primeiro Esquema de Gasparin”



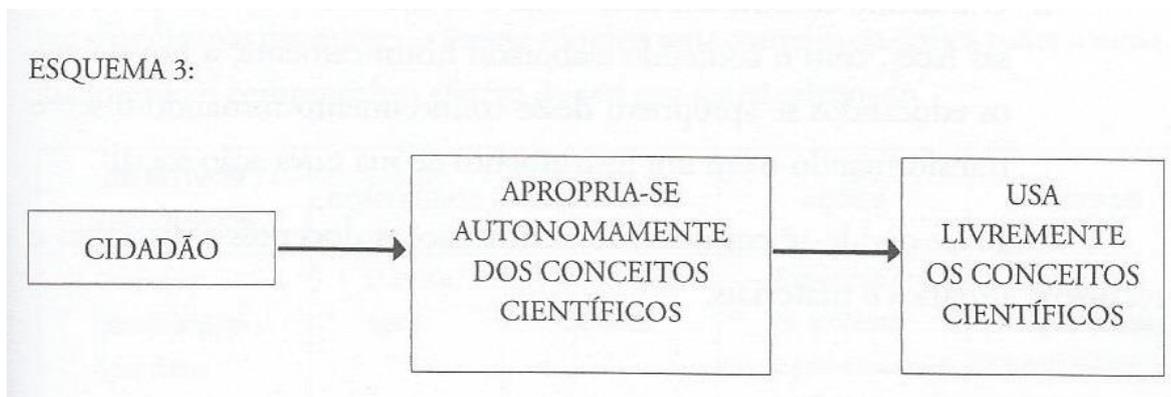
Fonte: (GASPARIN, 2013, p. 110)

Imagem 3 – “Segundo esquema de Gasparin”



Fonte: (GASPARIN, 2013, p. 115)

Imagem 4 – “Terceiro esquema de Gasparin”



Fonte: (GASPARIN, 2013, p. 119)

Os esquemas acima apresentados possuem alguns problemas e incoerências com aquilo os autores que se debruçam sobre os estudos da Pedagogia Histórico-Crítica vem produzindo, e sendo assim tentarei analisá-los e, se possível, reelabora-los a seguir. “No esquema 1” de Gasparin (2013, p. 110) o grande problema trata-se do professor como um mero mediador do conteúdo, além disso mais uma vez Gasparin apresenta divergências terminológicas com a Pedagogia Histórico-Crítica, e recorre a ideia de *construção do conhecimento do aluno*. Essa

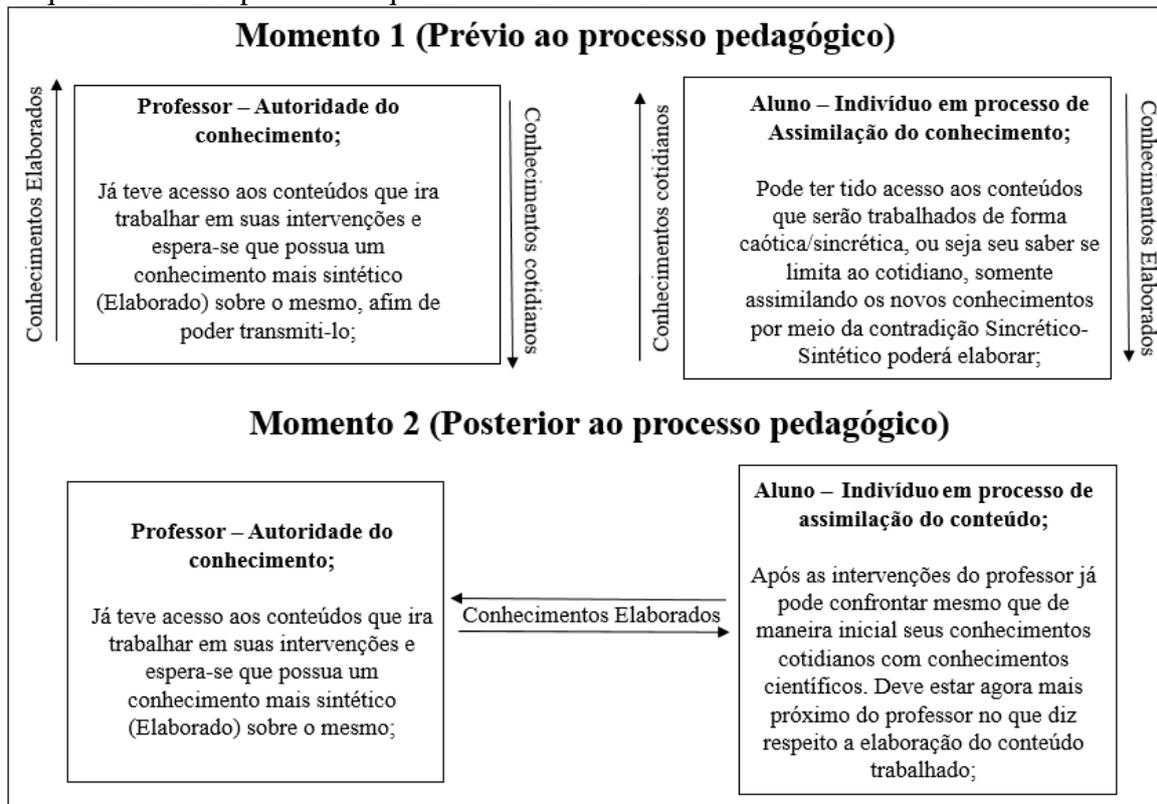
ideia de construção³⁵ é antagônica ao que propõe a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, que é a transmissão histórica, a professora Lígia Márcia Martins, na esteira desse debate, diz que:

Tanto para a psicologia histórico-cultural quanto para a pedagogia histórico-crítica, por assentarem-se no materialismo histórico-dialético, isto é, no marxismo, o homem é um ser social, cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza. Um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano. Leontiev (1978a), ao afirmar que cada indivíduo inicia sua vida nos ombros das gerações passadas, aponta que o desenvolvimento humano sintetiza um longo e complexo processo histórico-social de apropriações [...] Assim, o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. (MARTINS, 2011, p. 212)

Baseado nessas proposições, talvez mais adequado a Pedagogia Histórico-Crítica fosse um esquema no que diz respeito a posição do professor e dos alunos diante do acesso que já possuem do conhecimento escolar que será trabalhado, substituindo então o esquema 1 de Gasparin.

³⁵ Ver o debate sobre a construção do conhecimento em: (SAVIANI, 2013. Pedagogia Histórico-Crítica. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, p. 68)

Esquema 1 – “Proposta de esquema substitutivo 1”



Fonte: Do autor.

Na relação dos professores com o conhecimento (Momento 1), é importante deixar claro sua posição de autoridade, ou seja aquele que já teve uma apropriação-assimilação mais elaborada de determinados conhecimentos, e possui função específica, sistematizada e intencional de transmiti-los aos seus alunos. O que não significa jamais autoritarismo, tampouco que esse conhecimento a ser transmitido é estático. E ainda, é preciso se atentar à relação contraditória existente entre ensino *versus* aprendizagem, sobre essas questões, Martins e Lavoura afirmam que:

[...] há de se reconhecer as diferentes posições e relações recíprocas entre professor e aluno que colocam em movimento o método pedagógico histórico-crítico, a partir da análise do duplo trânsito requerido pela atividade educativa referente ao caminho lógico do ensino, em contraposição dialética ao da aprendizagem, processo dinamicamente promotor de desenvolvimento humano, tal como é proposto por Martins¹⁸, com base no aporte metodológico materialista dialético que fundamenta a psicologia histórico-cultural, a teoria da atividade de Leontiev⁴⁻⁵ [...] depreendemos que ensino e aprendizagem são processos opostos interiores um ao outro e, operando por contradição, caracterizam-se por percursos lógico-metodológicos inversos. A saber: a aprendizagem ocorre da síntese para a síntese pela mediação da análise oportunizada pelas apropriações dos conhecimentos historicamente sistematizados, enquanto o ensino deve ocorrer a partir da síntese formulada por quem ensina, visando a superação da síntese, própria ao momento inicial de construção do conhecimento de quem aprende. A síntese como ponto de partida do ensino resulta, por sua vez, da objetivação das apropriações já

realizadas pelo professor, apto a promover o desenvolvimento do pensamento pela mediação do ensino escolar. (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 7-9)³⁶

Por isso na minha proposta de “Esquema 1”, antes de qualquer coisa, situo que predominantemente (Seta pra cima) o professor tem assimilado os conhecimentos científicos, elaborados que já o foram transmitidos, enquanto que os conhecimentos cotidianos-sincréticos ainda estão presentes, mas em menor ênfase (Seta pra baixo), ao menos assim deveria ser. Com os alunos, o contrário acontece. Existe a predominância dos conhecimentos sincréticos em detrimento dos sintéticos, e só a partir da ação pedagógica intencional de transmitir conhecimentos de forma assimilável aos seus alunos será possível superar por meio da contradição e incorporação essa dicotomia do saber cotidiano-científico, e aproxima-los sucessivamente do ponto em que o professor se encontra. Portanto, se não diferenciamos o papel do professor do papel do aluno, qual sentido da existência do primeiro? Ser mediador não basta, construir conhecimento é uma ideia a-histórica, e Saviani deixa isso claro dentre outros momentos, quando fala da “Dicotomia: Saber acabado *versus* Saber em Processo”, observem:

Segundo essa dicotomia, a pedagogia histórico-crítica implicaria uma visão do saber como algo definitivo e acabado, tratando-se apenas de transmiti-lo. Ora, tal objeção também é descabida. Com efeito, ao afirmar que o saber é produzido socialmente, isso significa que ele *está sendo* produzido socialmente e, portanto, não cabe falar em saber acabado. A produção social do saber é histórica, portanto não é obra de cada geração independente das demais. O problema da pedagogia é justamente permitir que as novas gerações se apropriem, sem necessidade de refazer o processo, do patrimônio da humanidade, isto é, daqueles elementos que a humanidade já produziu e elaborou. Não podemos fazer com que cada criança volte à Idade da Pedra Lascada para poder depois atingir, na idade adulta, o domínio do saber científico, tal como é formulado em nossa época. Esse é um aspecto que me parece importante considerar. O fato de falar na socialização de um saber supõe um saber existente, mas isso não significa que o saber existente seja estático, acabado. É um saber suscetível de transformação, mas sua própria transformação depende de alguma forma do domínio deste saber pelos agentes sociais. Portanto, o acesso a ele impõe-se. (SAVIANI, 2013, p. 68)

Seguindo a explicitação do Esquema 1 proposto, no segundo momento é justamente onde posteriormente a todos os processos didáticos que foram desenvolvidos pelo professor a fim de transmitir conhecimentos que se adequadamente feitos foram assimilados pelos alunos, o aluno agora está mais próximo qualitativamente do conhecimento que o professor tem sobre determinado assunto. Poderá se perguntar o leitor dessa dissertação, por que estou falando de

³⁶ As notas de referências que aparecem nessa citação 18 e 4-5, são respectivamente: 18. Martins LM. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados; 2013. 4. Leontiev AN. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte; 1978. 5. Leontiev AN. Actividad, consciéncia y personalidad. Ciudad de México: Editorial Cartago; 1984.

todo o processo pedagógico Histórico-Crítico, se Gasparin elaborou os esquemas somente dentro do seu capítulo sobre a “Instrumentalização”, acontece que o posicionamento de Gasparin (no momento da escrita dessa obra) seja no processo didático global da Pedagogia Histórico-Crítica, seja em algum dos seus momentos se mostrava equivocado, pois como já dito o professor enquanto mediador não cabe nessa perspectiva, assim sendo, antes de qualquer esquema é preciso ter em mente essa diferença do ponto de partida e busca por igualdade no ponto de chegada. Conforme afirma Saviani: “Isto porque a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada.” (SAVIANI, 2007, p.6).

No “Esquema 2”, o possível, mas como já discutido, dúbio termo “Professor mediador” se repete. Nesse esquema se o texto “*professor mediador social e unificador do processo pedagógico*” for substituído por “Professor agente pedagógico intencional e transmissor do conhecimento sistematizado/científico”, creio que os problemas estariam resolvidos obviamente seguido da correção da explicação do esquema que leva com ela os equívocos do mesmo, falando inclusive em “*caminhada dialógico-pedagógica*”, mais um ponto de aproximação de Gasparin com Paulo Freire. Quanto ao esquema substitutivo que sugiro, observem:

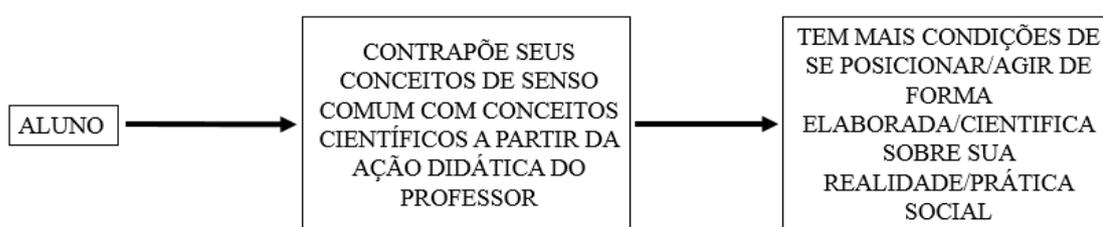
Esquema 2 – “Proposta de esquema substitutivo 2”



Fonte: Do autor.

Quanto ao esquema três, creio que é um fardo demasiado pesado para a escola esperar que seus alunos se tornem cidadãos completos somente por passarem pelo processo de escolarização, portanto, julgo mais concreto que trabalhemos com o termo “Aluno” no lugar de “CIDADÃO”, em sequência substituiria o texto: “*apropria-se autonomamente dos conceitos científicos*” por: *Contrapõe seus conceitos de senso comum com conceitos científicos a partir da ação didática do professor*. E por fim, no lugar de “*usa livremente os conceitos científicos*”, colocaria: “*Tem mais condições de se posicionar/agir de forma elaborada/científica sobre sua realidade/prática social*”. Vale observar:

Esquema 3 – “Proposta de esquema substitutivo 3”



Fonte: Do autor.

Seguindo as análises da obra do professor Gasparin, temos o capítulo destinado ao que ele sequencia como “4º passo metodológico”: A Catarse. Talvez seja de todos os capítulos de seu livro o menos problemático no que diz respeito ao embasamento da Pedagogia Histórico-Crítica. Ignorados alguns problemas de ordem terminológica já apontados, além da linearidade proposta no método, presentes em toda obra, esse capítulo oferece de fato uma visão clara do que deve ser o momento de catarse na Pedagogia Histórico-Crítica, que é o momento de síntese do aluno.

Uma questão me chama atenção ainda na discussão de Gasparin sobre a Catarse, e creio que isso possa se estender aos demais momentos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, a questão da avaliação. Muitos instrumentos formais são apontados para realização da avaliação em todo livro, principalmente questionários e/ou perguntas “problematizadoras” visando gerar discussão sobre o tema, que devo ressaltar me lembraram muito os “Temas Geradores de Paulo Freire”. O fato é que podemos considerar mais instrumentos para nossa avaliação, além de algumas dimensões.

Nas discussões de Gasparin (2013, p. 139) sobre o retorno à prática social, momento chamado de *Prática Social Final*, seu capítulo já começa com mais uma frase que reforça a

dicotomia teoria *versus* prática: “O ponto de chegada do processo pedagógico na perspectiva histórico-crítica é o retorno à Prática Social. Esta fase representa a transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo [...]”. Essa dicotomia que só existe sob a égide do racionalismo. Para o Materialismo Histórico Dialético, como já discutimos trabalhamos com a práxis. Penso ainda que o que pode ter gerado essa confusão na escrita do livro que aqui analiso seja uma mistura entre *prático* e *concreto*. Tentarei a seguir explicar minha tese:

Para Saviani o empírico e concreto para nós que advogamos a Pedagogia Histórico-Crítica devem ser entendidos como:

Estou utilizando o termo “concreto” não no sentido piagetiano, mas no sentido em que Marx define o conceito de concreto. Assim, poderíamos traduzir pedagogia concreta por pedagogia dialética. A dialética é uma lógica concreta, enquanto a lógica formal, a lógica das formas, é abstrata. Uma lógica concreta é uma lógica dos conteúdos. Só que não podemos confundir conteúdos concretos com conteúdos empíricos. Os conteúdos empíricos manifestam-se na experiência imediata. Os conteúdos concretos são captados em suas múltiplas relações, o que só pode ocorrer pela mediação do abstrato. Para chegar ao concreto, é preciso superar o empírico pela via do abstrato. (SAVIANI, 2013, p. 70)

O retorno a Prática Social, denominado “*Prática Social Final*” não é necessariamente um momento prático, imediato, e de intervenção do aluno sobre o mundo. Mas deve ser um momento concreto³⁷! Percebe-se na escrita do professor Gasparin propostas idealistas sobre esse momento metodológico, muitas vezes no âmbito da projeção, ou da realização de algumas atividades acompanhadas pelo professor que venham possivelmente a compor a esperada nova prática social dos alunos.

Em primeiro lugar, creio que a *Prática Social Final* não representa a transposição do teórico para o prático, mas sim do empírico para o concreto, e mais, isoladamente uma intervenção com determinado conteúdo não é capaz de alterar significativamente a prática social de ninguém, sendo assim, só será possível falar em *Prática Social Final*, de fato ao final de um ciclo de trabalho, que envolva demais membros da comunidade escolar e que se referencie de forma global na Pedagogia Histórico-Crítica, na impossibilidade de uma ação com mais membros dessas comunidades, que ao menos se estenda por todas as práticas docentes e conteúdos trabalhados pelo professor que adotou essa perspectiva, aumentando assim as chances de consolidação desse trabalho. Discussão que podemos encontrar em Saviani quando trata dos “Desafios da ação pedagógica e desafios da Pedagogia Histórico-Crítica”,

³⁷ Ver sobre esse debate (E outros) a partir da página 70 do Livro Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações de Dermeval Saviani, 2013.

especificamente nos sub-tópicos: “O desafio relativo a ausência de sistema educacional” e “O desafio da Descontinuidade” (SAVIANI, 2013, p. 89-110).

Por fim, o professor Gasparin demonstra mais uma vez seu comprometimento e esforço em contribuir com a questão da didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, e elabora diversas sugestões de planos de trabalho que são anexados ao final do livro. Devo dizer que são de grande valia a quem está se familiarizando com a Pedagogia Histórico-Crítica, porém são mantidos alguns problemas já discutidos anteriormente nesses anexos. Chama a atenção dentre tudo que é apresentado, uma transposição do conceito de “zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky”, além da tentativa de materialização da dialética nos momentos didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica, expressos em seu “Anexo A”, que trata-se da exemplificação de um “*Projeto de trabalho Docente-discente na perspectiva Histórico-Crítica*”. Observem:

Imagem 5 – “Anexo A de Gasparin”

ANEXO A

**PROJETO DE TRABALHO DOCENTE-DISCENTE
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Instituição: _____ Professor(a): _____
 Disciplina: _____ Unidade: _____
 Ano letivo: _____ Bimestre: _____ Série: _____ Turma: _____ H/a: _____

PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual	TEORIA Zona de desenvolvimento imediato			PRÁTICA Novo nível de desenvolvimento atual
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo
1) Listagem do conteúdo e objetivos: Unidade: objetivo geral. Tópicos objetivos específicos.	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento pela mediação docente.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta.	1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir.
2) Vivência cotidiana do conteúdo: a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.	2) Recursos humanos e materiais.	2) Expressão prática da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo, em função da transformação social.

Fonte: (GASPARIN, 2013, p. 159)

Mais uma vez, assim como apresentado anteriormente, parece haver um problema ao caracterizar os momentos didáticos da PHC da forma como foi feita, e coleci acima. Gasparin associa a “*Prática Social Inicial*”, como um momento puramente prático e também com o “*nível de desenvolvimento atual do aluno*” baseado em Vygotsky, logo após postula a *Problematização, Instrumentalização e Catarse* como momentos teóricos e que comporiam em tese na perspectiva Histórico Cultural a “*Zona de Desenvolvimento Imediato*”, e por fim, novamente coloca como estritamente prática a “*Prática Social Final*”, associando-a ao novo “*Nível de desenvolvimento atual*”. Dentro do meu entendimento, não é possível separar os

momentos do método pedagógico aqui discutido em prático-teórico-prático, óbvio que esse movimento dialético deve ocorrer, porém não de forma estanque entre cada momento, e sim, compondo todo o processo, e quiçá cada um dos momentos se pensarmos neles isoladamente.

Além disso, em termos de Psicologia Histórico Cultural, creio que a “*zona de desenvolvimento imediato/Proximal*” não deva ser delimitada dentro de momentos, como é proposto, trata-se de um conceito que opera na lógica dialética. Sendo assim, eu consideraria compondo todo o processo, desde o início ao fim em círculos concêntricos e possibilidade constante de saltos qualitativos, com a zona de desenvolvimento atual, colocada previamente a “*Prática Social Inicial*”, e o “*Novo Nível de Desenvolvimento atual*” posteriormente a “*Prática Social Final*”, em especial, como um objetivo a ser almejado, e não um resultado que será atingido no processo. Chamaria então de “Possível Novo Nível de Desenvolvimento”.

Mas se por ventura fosse necessário encaixar o conceito de *Zona de Desenvolvimento Imediato* como predominante em um dos cinco momentos metodológicos da atividade pedagógica Histórico-Crítica, creio que sua maior correspondência seria com o momento catártico. Afirmando isso baseado nas reflexões do professor Paulo Bezerra, um dos estudiosos que se debruça sobre a Psicologia Histórico-Cultural. Segundo ele a *Zona de Desenvolvimento Imediato*:

Trata-se de um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com a colaboração de colegas mais adiantados o que antes fazia com o auxílio do professor, isto é, dispensa a mediação do professor. Na ótica de Vigotski, esse “fazer em colaboração” não anula mas destaca a participação criadora da criança e serve para medir o seu nível de desenvolvimento intelectual, sua capacidade de discernimento, de tomar a iniciativa, de começar a fazer sozinha o que antes só fazia acompanhada, sendo, ainda, um valiosíssimo critério de verificação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Resumindo, é um estágio em que a criança traduz no seu desempenho imediato os novos conteúdos e as novas habilidades adquiridas no processo de ensino aprendizagem, em que ela revela que pode fazer hoje o que ontem não conseguia fazer. É isto que Vigotski define como *zona de desenvolvimento imediato*, que no Brasil apareceu como zona de desenvolvimento *proximal* (!). Por que *imediato* e não esse esquisito *proximal*? Por dois motivos. Primeiro: o adjetivo que Vigotski acopla ao substantivo desenvolvimento (*razvítie*, substantivo neutro) é *blijáichee*, adjetivo neutro do grau superlativo sintético absoluto, derivado do adjetivo positivo *blízki*, que significa próximo. Logo, *blijáichee* significa o mais próximo, “proximíssimo”, imediato. Segundo: apropriada noção implícita no conceito Vigotskiano é a de que, no desempenho do aluno que resolve problemas sem a mediação do professor, pode-se aferir incontinenti o nível do seu desenvolvimento mental *imediato*, fator de mensuração da dinâmica do seu desenvolvimento intelectual e do aproveitamento da aprendizagem. Daí o termo *zona de desenvolvimento imediato*. (BEZERRA, 2001, p. 10-11. In: VYGOTSKY, 2001.)

Recorri primeiro ao trecho do professor Bezerra por achá-lo mais completo para o argumento que defendo, isto é, nessa obra que aqui destaco de Vygotsky o russo trata de forma menos específica e conceituadora a ideia de *Zona de Desenvolvimento Imediato* do que fez o tradutor desse livro, Paulo Bezerra. Mas vamos a um trecho do próprio Vygotsky que parece corroborar a afirmação de que dentre todos os momentos didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica, o que tem a maior predominância da *Zona de Desenvolvimento Imediato* (Sem mediação) é a Catarse:

A investigação demonstra sem margem de dúvida que aquilo que está situado na zona de desenvolvimento imediato em um estágio de certa idade realiza-se e passa ao nível do desenvolvimento atual em uma segunda fase. Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha. Por isso nos parece verossímil a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento na escola estão na mesma relação entre si que a zona de desenvolvimento imediato e o nível de desenvolvimento atual. Na fase infantil, só é boa aquela aprendizagem que passa a frente do desenvolvimento e o conduz. Mas só se pode ensinar a criança o que ela já for capaz de aprender. A aprendizagem é possível onde é possível a imitação. Logo, a aprendizagem deve orientar-se nos ciclos já percorridos de desenvolvimento, no limiar inferior da aprendizagem; entretanto, ela não se apoia tanto na maturação quanto nas funções amadurecidas. Ela sempre começa daquilo que ainda não está maduro na criança. As possibilidades da aprendizagem são determinadas da maneira mais imediata pela zona do seu desenvolvimento imediato. (VYGOTSKY, 2001, p. 331-332)

Nessa citação Vygotsky afirma essa possível identificação do momento catártico com a *Zona de Desenvolvimento Imediato*, mas como dito, não creio que esse deva ser o caminho, por, de certa maneira reforçar linearidades. Ou seja, não é possível delimitar o conceito de zona de desenvolvimento a algum momento didático da Pedagogia Histórico-Crítica, isto porque, o salto da *zona de desenvolvimento proximal* para a *zona de desenvolvimento imediato* pode ocorrer durante todo o processo de ensino aprendizagem, desde que entendida a relação contraditória desse processo, e, que se faça uma atividade pedagógica que conduza o desenvolvimento, ou seja, promova-se uma aprendizagem “à frente” do nível de desenvolvimento do aluno, o que só reforça a importância da Escola enquanto instituição específica no desenvolvimento humano e se contrapõe radicalmente a ideias inatistas.

4.3 “METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA” (COLETIVO DE AUTORES)

O Coletivo de Autores, publicado pela primeira vez em 1992, é a síntese da reunião de seis dos mais importantes pensadores da Educação Física brasileira, desde então. Se parece a alguém que tal livro foi concebido na década de 1990, trata-se de um engano. O livro foi gestado nos anos de 1980, e tomou corpo principalmente com as críticas que seus autores já vinham produzindo individualmente até mesmo antes dos anos de 1980 em relação ao modelo de Educação Física que se tinha tido até à época, Higienista-Eugênico e/ou Tecnicista/Esportivista, como brevemente apontado no segundo capítulo dessa dissertação.

No primeiro capítulo do livro do Coletivo de Autores denominado “*A Educação Física Escolar: Desenvolvimento da Aptidão Física ou Reflexão sobre a Cultura Corporal*”. Os autores questionam o que até então era vigente na Educação Física e, obviamente encaminham o debate no sentido de uma perspectiva crítica de Educação na Educação Física. Tendência Pedagógica que chamaram de “Crítico-Superadora”, e que preciso pontuar é uma metodologia para a Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Física conforme aponta Mello Justo (2012, p. 120).

Afirmativas e reflexões importantes são feitas nesse primeiro capítulo do livro, como a da importância da definição por parte do educador de qual é o projeto político pedagógico pelo qual ele trabalha (SOARES et al, 2012. p. 27), nessa mesma página do livro também aparece o apontamento das três dimensões fundamentais a toda atividade pedagógica que se faz crítica na acepção do Coletivo de Autores: Diagnóstica, Judicativa e Teleológica. Tratarei no próximo tópico de um desdobramento interpretativo dessas dimensões que as converte em momentos metodológicos, inclusive como professor já trabalhei dessa maneira, por ora, basta descrever que o Coletivo de Autores as propôs de forma global no processo de ensino-aprendizagem, e não como momentos.

Ainda sobre o primeiro capítulo, podemos encontrar um debate muito interessante sobre o currículo. Baseados nos estudos da secretaria de educação do estado do Pernambuco, questionam a concepção tradicional de currículo e apontam no sentido de um currículo que rompa esse conservadorismo e seja de fato um currículo ampliado. Na esteira dessas discussões, a subsequente se refere a seleção dos conteúdos a serem ensinados na escola, e a clara necessidade de que sejam relevantes socialmente, ou em suas palavras, tratam da “*relevância social dos conteúdos*” (SOARES et al, 2012. p. 32).

Por fim o primeiro capítulo do Coletivo de Autores traz à tona dois debates fundamentais, o debate dos ciclos de escolarização/aprendizagem (2012, p. 36) e o confronto entre Aptidão Física x Cultura Corporal. Para o embate da perspectiva da Aptidão Física, que se fazia e se faz alienante, o Coletivo de Autores afirma a necessidade da Educação Física se

pautar historicamente e ter como seu objeto a Cultura Corporal. “[...] existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola” (SOARES et al, 2012, p. 40). Afirmação que deixa claríssimo o aporte teórico dado pela Pedagogia Histórico-Crítica.

No segundo capítulo: “Educação Física Escolar: na direção da construção de uma nova síntese”, os autores fazem de forma breve (sete páginas), mas, bastante interessante, a reflexão sobre três questões principais: “O que é Educação Física, Breve histórico da Educação Física e Os movimentos ‘renovadores’ na Educação Física”.

Sobre a primeira reflexão, justificam que era preciso fazer devido a insatisfação que o momento representava para aqueles que esperavam que a Educação Física superasse o conservadorismo. Basicamente definem a área nos seguintes termos: “a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais” (SOARES et al, 2012, p. 51”).

Sobre a questão histórica, nessa dissertação movimento similar foi feito, fato que corrobora o entendimento da superação dialética se dar sempre pela história, para nós que nos alinhamos a corrente marxista. Nesse trecho os autores remontam as tendências hegemônicas na Educação Física no séc. XX, e seus interesses claros em higienizar, militarizar e tecnizar a escola, três características que desaguam na dominação dos corpos e na criação do “novo homem”, o homem produtivo e adaptado nos moldes capitalistas (SOARES et al, 2012, p. 52).

Por fim, tratam no segundo capítulo do que chamam de “movimentos renovadores”, e dão destaque especial a três dessas correntes: A psicomotricidade, o humanismo e o do Esporte Para Todos. Grosso modo o Coletivo de Autores considera essas três correntes insuficientes para os desafios da Educação Física Brasileira, especialmente por não serem críticas, e se não apontam mais correntes do movimento renovador, talvez se deva ao fato de estarem inseridos nesse movimento e não ter sido possível perceber/conhecê-lo naquele momento em sua totalidade.

O terceiro capítulo, chamado: “Metodologia do Ensino da Educação Física: a questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica”, é certamente a fatia central do livro, dentre outras coisas, por tratar da questão metodológica diretamente relacionada com o trato dos conteúdos.

Três reflexões principais tomam cena nesse capítulo: “o conhecimento de que trata a disciplina, o tempo pedagogicamente necessário para a apropriação do conhecimento e os procedimentos didático-metodológicos para ensiná-los (SOARES et al, 2012, 1992)”

Por se tratar de um capítulo que é bastante detalhado no que se refere a um programa de ensino em Educação Física na tendência Crítico Superadora em todos os ciclos, creio que não é foco desse texto perpassar por todos as minúcias que são tratadas, mas é necessário deixar claro que nesse capítulo o Coletivo de Autores anuncia e demonstra como trabalhar com a tendência que propõem, possibilitando para parte de nós professores uma rica contribuição para o “chão da escola”.

No quarto e último capítulo, “Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física”, como o nome diz o Coletivo de Autores trata de como deve ser a avaliação na tendência Crítico-Superadora, e a importância desse capítulo se mostra no grande detalhamento dado nas reflexões. Nele, encontramos seis tópicos sobre avaliação e vários subtópicos, a possibilidade de romper com avaliações conservadoras e tradicionalistas, associada a objetividade e a concretude do método dialético parecem ser a busca dos autores nesse capítulo.

Por fim, nas edições mais recentes do Coletivo de Autores podemos encontrar em anexo entrevistas de todos os autores com perguntas pré-determinadas feitas igualmente a todos, sem que os entrevistados subsequentes pudessem ter acesso as respostas dos colegas anteriores. Tais entrevistas são fruto da pesquisa denominada: “A Cultura Corporal em questão” do grupo ETHNÓS (Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte) da Universidade de Pernambuco.

4.3.1 AS CRÍTICAS

Antes de qualquer crítica direcionada ao Coletivo de Autores, precisamos ressaltar algumas questões, dentre elas o esforço desse grupo que mesmo não tendo concordância teórica plena sobre o projeto de sociedade e de educação que defendiam, colocaram de lado algumas de suas divergências e trabalharam em favor da Educação Física, pois como já apontado anteriormente, o momento era de urgência para uma obra nesse sentido. Mais que isso, preciso ressaltar que a adequação ou tradução metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani para os desafios específicos da Educação Física Brasileira foi brilhante, e fez desse livro uma ferramenta imprescindível a qualquer professor de Educação Física comprometido com a Educação Pública desse país.

Devo destacar ainda a preocupação do Coletivo em evidenciar o caráter de classe de nossa sociedade, o esforço por discutir o livro em linguagem acessível, a preocupação com a teoria dos ciclos de aprendizagem, com a delimitação e caracterização daqueles que são os

conteúdos (Conhecimentos) da Educação Física, e a busca por não se tornarem mais um manual didático vazio de teoria.

Partindo às críticas ao livro, o primeiro aspecto a ser debatido sobre o Coletivo é, devido a sua ampla discussão desde a publicação da primeira versão em 1992, a visão de história presente na obra, mais que isso, é um debate que não tem lugar específico no livro, perpassando-o como um todo, as vezes de forma mais explícita, outras vezes nem tanto. Nesse sentido, existem algumas críticas a essa visão de história. As mais expressivas acusando o Coletivo de ter ideologizado a história, críticas essas devo dizer que normalmente se fundam no famigerado pensamento pós-crítico e relativista, observem a seguir o recorte de uma delas que é bem recente foi publicada em 2015:

O Coletivo de Autores acaba por fazer uso de uma compreensão ideológica de história, que representa sonhos e interesses de um grupo social na sua luta para afirmar o futuro inevitável da sociedade, pois o capitalismo tem o germe de sua própria destruição, que abrirá, inevitavelmente, as portas para o socialismo. Assim, lutar a partir de qualquer espaço se torna possível na medida em que esse é transformado numa arena de evangelização do pensamento crítico ao sistema capitalista. Se essa evangelização por si só não é suficiente para mudar o estado da sociedade, ela é pelo menos um passo para formar mais rapidamente as condições subjetivas favoráveis à mudança social. Nesse caso, a história como campo disciplinar desaparece para tornar-se um argumento de legitimação das pretensões de transformação da sociedade pela autoridade e força da “ciência histórica”. (ROCHA JUNIOR; SOARES, 2015, p. 3)

Segundo minha apreensão do livro, tais críticas são equivocadas. Se feitas então por perspectivas pós-estruturalistas, mais ainda. O Coletivo de Autores toma posição claramente enquanto uma obra marxista, mais que isso, como dito várias vezes por alguns de seus autores no posfácio³⁸ da última edição (SOARES et al, 2012, p. 115-184) deve ser compreendido como obra que tem seu espaço e tempo na história, e devemos sempre evitar posições anacrônicas, é preciso entender que, no contexto da escrita do livro era fundamental que se destacasse o que era hegemônico na Educação Física, o que se esperava na esfera oficial-legal, e o que se tinha majoritariamente nas escolas até então, e a constatação era, e creio ainda ser sobre os tempos prévios ao Coletivo de Autores, óbvia: O Paradigma da Aptidão Física pautado pelos interesses de classe da burguesia. O que não significa dizer, vale deixar claro, como o Coletivo de Autores deixa, que só isso existia. Fala-se de *hegemonia*³⁹, não de domínio total das práticas como se distorce as vezes essa questão. A tomada de posição histórica diante disso embasados na

³⁸ Nessa edição há nesse posfácio a entrevista de cada um dos autores que formaram o Coletivo em 1992, e suas opiniões sobre a referida obra.

³⁹ O Coletivo de Autores usa o termo Hegemonia na acepção Gramsciana, como referenciado em nota de rodapé na página 26 da 2ª edição reimpressa pela 4ª vez no ano de 2012 pela editora Cortez.

perspectiva de classe da classe trabalhadora se fez um dos elementos centrais do Coletivo de Autores, sobre isso, Mello Justo afirma que:

Notamos que a noção de historicidade parece ser de extrema importância no *Coletivo* e que refletir histórico-criticamente sobre a cultura corporal conjugando esta reflexão na materialidade da sociedade de classes pode ser visto como um dos objetivos gerais da pedagogia chamada pelos autores de crítico-superadora. Vimos até agora que a ideia marxiana de “luta de classes como força motriz da história” possui bastante relevância no desenvolvimento das propostas presentes na obra, seja na elaboração de um projeto político-pedagógico sob os interesses da classe trabalhadora, seja numa proposta de currículo ampliado que, sob estes mesmos interesses, tenha como eixo a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade de forma dialética, seja nos princípios curriculares sobre o trato com o conhecimento. Nestes, o último princípio curricular parece ratificar a importância da noção de historicidade concebida pelo Coletivo, pois deseja mostrar aos alunos que a produção humana é sempre histórica, ou seja, provisória, expressando um determinado estágio da humanidade. (MELLO JUSTO, 2012, p. 59)

Ainda sobre a visão de história apresentada, é notório o quanto o Coletivo de Autores é inacabado e por isso tão válido de se discutir, se por um lado temos essas críticas a visão apresentada, por outro temos a crítica clara e incisiva sobre a falta de *Projeto Histórico*, ou seja, qual sociedade é almejada por quem escreve esse livro? Pelo que se luta claramente? Michele Ortega deixa esse incipiente claro quando dá sua entrevista que foi anexada a última edição do livro em questão (SOARES et al, 2012, p. 126). Ou seja, a obra é polêmica por adotar uma visão de história que busca a totalidade apoiada em preceitos marxistas, e ao mesmo tempo polêmica por não dar espaço devido a um projeto histórico de sociedade, a qual para Michele Ortega deveria ser o Socialismo. Posicionamento que tem de minha parte ampla concordância.

Outro aspecto que pode ser levantado são os paradigmas que orientam essas críticas ao Coletivo de Autores, em sua maioria fenomenológicos e/ou pós-modernistas, como vimos acima, são leituras individualistas, subjetivistas que pretendem confrontar “metanarrativas”, mas que acabam simplesmente por colocar em cheque a história e sua compreensão em face da totalidade (ESCOBAR; TAFFAREL, 2009, p. 173-180).

Quanto as questões terminológicas que nos levam a entender a obra com fundamentos ecléticos, diferente do livro de Gasparin, o Coletivo de Autores comete menos “deslizes” terminológicos em relação a concepção Histórico-Crítica, o que não significa dizer que não comete. Busquemos então as raízes disso. Em primeiro lugar, creio que o Coletivo de Autores nunca pretendeu e nem foi, unilateral epistemologicamente.

Havia, da parte de cada um dos autores, posicionamentos diferentes, que só se acirraram após aquele encontro, e talvez o grande mérito tenha de sido de fato lidar com essas diferenças

e encontrarem pontos em comum. No contexto político da época, recém abertura democrática e imensurável urgência Pedagógica/Metodológica na Educação Física, julgaram então que era mais importante encontrar convergências em prol da Educação Física, que divergirem em prol de suas bases teóricas. Tanto foi assim que o professor Castellani Filho relata em seu depoimento anexado à última edição do Livro que não se discutiu previamente o posicionamento filosófico/político de cada pois só aí já se encerrariam os trabalhos, trataram logo de partir para o debate educacional, com a consciência de que esse seria feito sob a perspectiva Histórico-Crítica. (SOARES et al, 2012, p. 190). Vale ressaltar ainda uma terceira urgência do momento: A superação do que Carmem Lúcia (2012, p. 172) em seu depoimento chama de “Críticas negativas”, Saviani (2012) chamou de crítico-reprodutivismo, que eram justamente as críticas dirigidas a escola como reprodutora dos interesses de classe da burguesia, nesse caso, a Educação Física nessa instituição, mas que não avançavam em proposições.

Apesar de simbólico, que na recém democracia instalada um grupo de divergentes se reunisse aquém de suas divergências e se esforçasse para uma nova síntese provisória, do ponto de vista teórico-epistemológico, esse ecletismo hoje, se torna um problema ao qual é preciso superar por incorporação. Em alguns trechos do livro pode-se encontrar termos Freireanos, e Escolanovistas em geral. Por exemplo: Busca por “Perspectiva dialógica comunicativa” (SOARES et al, 2012, p. 102), dentre outros. Efrain Maciel e Silva afirma que:

Vale ressaltar que por mais avançada que seja a metodologia crítico superadora ela é uma proposta híbrida que, ao mesmo tempo em que apresenta uma perspectiva crítica fundamentada no marxismo e faz aproximações diretas com a pedagogia histórico-crítica, também busca sua fundamentação na teoria libertadora de Paulo Freire, mesclando estas teorias em suas preposições. Podemos perceber claramente esta influência, por exemplo, na defesa dos temas geradores e dos ciclos de aprendizagens. Resultado disso é uma proposta que se aproxima sobremaneira do que fez Gasparin em sua didática. Talvez por isso seja tão comum trabalhos na Educação Física que assumam a pedagogia histórico-crítica e trabalhem apenas com estes dois autores (SILVA, 2013, p. 87).

Na esteira desse debate o professor Lino Castellani Filho, também deixa claro em seu depoimento anexado no Coletivo de Autores essa influência híbrida de Freire e Saviani, e se junta a um pequeno grupo de pessoas no país⁴⁰ que considera Paulo Freire marxista. (SOARES et al, 2012).

Creio que, como já dito anteriormente, “O Escolanovismo Popular” de Paulo Freire não dialoga em nenhum momento com a “Pedagogia Histórico-Crítica” de Dermeval Saviani, até

⁴⁰ Ao menos naquele momento de seu depoimento (2002).

mesmo as referências no professor Libâneo e sua “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos” que aparecem em alguns momentos do livro, se não entendidas as diferenças deste para com Saviani podem vir a ser um problema. Esses apontamentos, claro, faço segundo minha análise a luz da Perspectiva Histórico-Crítica, e somente são possíveis hoje.

Por fim, ainda nesse debate, chama a atenção que o Coletivo de Autores mesmo com seu hibridismo que aqui pude discutir de forma breve, e que atribuo a sua heterogeneidade teórica enquanto grupo de autores, não se absteve de utilizar-se do termo “transmissão de conhecimentos”, e hora alguma propôs a “construção do conhecimento”, por exemplo, algo que marca um posicionamento importante naqueles tempos, e que Gasparin, como já discutido, evitou.

Seguindo nossos debates, após a publicação do livro, apesar do esforço dos autores para evitar isso, vale ressaltar a reclamação de que o livro não trabalhava com uma linguagem acessível aos professores que atuam em nossa rede de ensino, e que tal fato afastou professores, além de gerar muita incompreensão daqueles que tiveram acesso a obra. Por outro lado, após sua publicação, as mais diversas orientações e textos legais passaram a seguir suas proposições⁴¹, o que sem dúvida alguma significou um grande avanço para a Educação Física na esfera pública. Sobre esse aspecto, da linguagem do livro, não considero nem o mais rebuscado, nem tampouco o mais simples dos que já tive acesso, creio que o Coletivo de Autores tinha diante de si, além de todos os outros desafios que perpassavam a elaboração de sua obra, a linha tênue entre ser não ser simplista *versus* ser acessível, assim como todos que se arriscam na pesquisa Educacional tem, e nessa tarefa, penso que foram exitosos.

Partindo para uma outra questão, na escrita do Coletivo de Autores, uma preocupação é por vezes demonstrada foi a de não se converterem em um manual linear, ou um receituário. Tal ênfase no livro, e na forma de constituição do mesmo, era claramente uma resposta aos famosos manuais “Didáticos” (Se é que podemos chama-los assim) que existiam e ainda existem na Educação Física. Figuras bizarras como “1001 exercícios para Handebol”, e assim por diante com outros esportes e práticas em geral são bem comuns em bibliotecas dos nossos cursos. Obviamente pois essa perspectiva de educação do físico, foi predominante por um longo tempo seja no campo teórico da Educação física, ou mesmo em nossas práticas docentes, e se no campo teórico perdeu força após o movimento renovador da Educação Física, infelizmente não temos elementos para afirmar o mesmo no campo da materialidade docente.

⁴¹ Mesmo que as vezes deturpando o que se propunha. Ver por exemplo os CBC’s do Estado de Minas Gerais.

Por fim, talvez o debate mais acalorado que o livro gerou: A “*Cultura Corporal*” como objeto da Educação Física. Para muitos, o termo “*Cultura Corporal*” é redundante, ora, toda Cultura é Corporal numa visão materialista, a menos que se fragmente o Homem e sua Cultura, em “*Cultura Corporal*” e “*Cultura Mental/intelectual*”, por exemplo.

Em resposta a isso, várias sínteses são produzidas, posteriores à publicação do Coletivo de Autores, Valter Bracht, (hoje em diálogo com perspectivas pós-modernas) elabora o termo “*Cultura Corporal de Movimento*”, Elenor Kunz, em 1991 (gestado na mesma época porém publicado previamente ao Coletivo de Autores) tratava da “*Cultura de Movimento*”, numa perspectiva fenomenológica. É importante destacar essas três correntes, pois utilizar em suas referências qualquer um dos três termos, assim como a “*Motricidade Humana*” de Manuel Sergio, dentre outras, significa tomar posição de qual perspectiva deve orientar a Educação Física, mais que isso, qual é o seu objeto.

Marcilio Souza Junior (2011) cita as seguintes reflexões de Valter Bracht (2005):

Ainda assim, Bracht (2005) explicita sua preferência pela expressão “*cultura corporal de movimento*”, pois a palavra “*corporal*”, por si só, não contempla a especificidade da Educação Física, pois seria uma redundância já que toda cultura é corporal⁶. Já a expressão “*movimento*”, sem uma reflexão aprofundada, poderia gerar a ideia de um objeto mecanicista e descontextualizado. (BRACHT 2005 apud SOUZA JUNIOR et al, 2011, p. 396)

Nenhuma das novas proposições em minha leitura resolve o problema da dicotomia terminológica que leva a pensar no racionalismo e na cisão Corpo/Mente, e tendo a crer também que se contextualizado como *atividade humana imaterial*, o termo *Cultura Corporal* possa nos servir, mais como posição político-filosófica, que como coerente em si mesmo, e em relação ao materialismo-histórico-dialético que reivindica. Souza Junior e colaboradores dizem algo semelhante:

Acreditamos e defendemos que a cultura corporal se configura dimensão constituinte da produção cultural humana, condicionada histórica e socialmente. De fato concordamos com certa redundância no termo, mas defendemos sua permanência como estratégia demarcatória para a confirmação da dimensão corporal humana na cultura. (SOUZA JUNIOR et al, 2011, p. 408)

Nesse sentido, Celi Taffarel e Michele Ortega, fazem apontamentos com os quais devo concordar no que tange a “*Cultura corporal*” como “*Expressão Corporal e linguagem*”, e a questão da categoria marxista “*Atividade Humana*” incipientemente explorada pelo Coletivo de Autores, dando assim margem a ambiguidades teóricas.

Segundo Michele Ortega, em sua entrevista anexada no posfácio do Coletivo de Autores em sua última Edição (SOARES et al, 2012, p. 121-133), foi um grande erro colocar a “Cultura Corporal” ou “Expressão Corporal” como Linguagem, trata-se de uma influência do pensamento idealista de Kant, e adversa então ao Materialismo. A autora defende que pensemos como objeto da Educação Física a Atividade Humana, pautados em Marx, no caso uma atividade imaterial. Observem:

Creio que de certa forma fomos impregnados dessas ideias e caímos na cilada das “linguagens” achando que as atividades corporais – jogos e outras – efetivamente seriam uma linguagem corporal. Foi depois que nos demos conta de que não havia nada de expressão corporal nas atividades dessa área da cultura, porque se se você olha para o jogo, quem joga, o jogador, não está expressando nada, ele não está transmitindo nada para fora, porque está construindo algo que está simultaneamente consumindo. O jogo o está envolvendo, preocupando-o pela própria subjetividade da atividade e de seu objetivo implícito.

Quer dizer, é ele, o jogador, que ao mesmo tempo produz e está consumindo aquilo que ele está produzindo. E não tínhamos atentado pra isso. (SOARES et al, 2012, p. 130)

Apesar de concordar com a proposição da professora, preciso chamar atenção para a subtração total em sua fala da dimensão expressiva das atividades humanas não materiais, que chamamos provisoriamente (desde 1992) de Cultura Corporal. O jogador, o dançarino, o ginasta, o lutador, o mímico se expressam sim, com maior ou menor ênfase, maior ou menor intencionalidade, mas essa é somente uma das dimensões da cultura corporal, a expressão corporal. Porém, não creio que a Cultura Corporal é o mesmo que Expressão Corporal, o que a leitura do livro e mesmo a colocação de nossa área nas linguagens leva a entender, ponto esse que então a professora Michele Ortega acerta, em minha aceção como destacado acima, pautando se no Materialismo Histórico Dialético. Junto a ela, a professora Celi Taffarel também faz apontamentos nesse sentido, que podem ser encontrados em sua entrevista na mesma edição do referido livro (SOARES et al, 2012, p. 156-165).

Penso por fim, que a superação ou não do termo *Cultura Corporal* é facultativa, tendo em vista os esclarecimentos já feitos, e nem de longe é nossa maior preocupação, devemos sim nos preocupar em avanços teórico-metodológicos, com seus projetos de sociedade expostos claramente, e imprescindivelmente suas estratégias, sabendo dos limites e provisoriedade dos conhecimentos humanos na história, mas também da necessidade dessas novas elaborações para que só assim haja progresso, pois só poderemos superar dialeticamente aquilo que existe materialmente, esse é o cerne da produção de conhecimento na história humana.

5 PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA:

5.1 A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Pedagogia Histórico-Crítica, conforme discutido em todo esse texto, advoga os conhecimentos clássicos como conteúdos da Educação Escolar e das respectivas disciplinas que compõem seu currículo. A Educação Física, nesse recorte, é uma dessas disciplinas, e portanto os professores que reivindicam a concepção Histórico-Crítica devem se ocupar em ofertar os clássicos para seus alunos. Infelizmente essa questão não é tão simples quanto parece, e creio ainda que não seja somente um desafio da Educação Física evitar o risco de perda de especificidade.

Na Educação Física o grande fator que pesa sobre essa questão, é a falta de definição do que é clássico em nossa área, ou seja, em outras palavras o professor adepto da Pedagogia Histórico-Crítica, sabe que deve trabalhar com os clássicos de sua área de conhecimento, mas no nosso caso, não há possibilidade de afirmarmos com certeza quais são esses conhecimentos, baseados naquilo que Saviani defende como clássicos, ou seja, o foi sistematizado pela humanidade e que resiste ao tempo sendo transmitido pelas gerações, como pensar que só trabalharemos com essa noção tradicional de clássicos? Quando ensino meus alunos a se equilibrar no Slackline estou ensinando uma atividade que tem espaço na história humana o suficiente para ser um clássico? Por outro lado, quando nego esse ensino, não estou negando o próprio papel da Educação Física na Escola?

Em linhas gerais, quando Saviani em vários de seus estudos defende os conhecimentos clássicos como pauta da Escola Pública e universal, podemos pensar em duas vertentes para esses conhecimentos, a primeira e talvez mais presente, é a vertente científica, e a segunda, mas não menos importante, apesar de muitas vezes negligenciada, é a artística. Nessas duas vertentes podemos pensar o clássico de maneira muito clara, mas quando se trata da Educação Física, isso ainda não é tão claro, somos nós uma área que historicamente se constitui científica, artística? Nossa área se pauta pelo cotidiano, ou seja, pela cultura popular? É uma mistura de tudo isso?

Considero, baseado em alguns estudos aqui feitos creio que a Educação Física seja uma área que poderíamos chamar de híbrida, no que tange ao acúmulo histórico de seus conhecimentos, pois mescla produções históricas populares e eruditas, por exemplo, os jogos e os esportes, a Capoeira e a Dança.

Na esteira desse entendimento, a Educação Física enquanto disciplina escolar moderna, (talvez a mais jovem de todas que compõem o currículo formal na Educação Brasileira) quiçá seja possível defendermos como uma disciplina que se materializou historicamente numa espécie de *cultura em comum*. Ou seja, por mais que a classe burguesa tenha tentado impor somente seus códigos na Educação Física, o entendimento desta, tendo a *Cultura Corporal* como objeto, acaba por gerar grandes contradições, dando espaço as produções populares, fato que em outras disciplinas ainda não ocorreu.

Nós enquanto classe trabalhadora, não só podemos nos reapropriar daquilo que a burguesia historicamente tomou de nós pra si, por meio de uma Educação Física feita de forma crítica, podemos também resignificar esses conhecimentos a luz da consciência de classe (proletária).

Para melhor aceção desse debate, nos termos de Raymond Williams, a cultura além de um modo de vida é campo de luta, e aí, obviamente, estamos falando de luta de classes. Para Williams (2014, p. 53), [...] *a cultura é de todos: que não existe uma classe específica, ou um grupo de homens, que esteja envolvido na criação de significados e valores, seja num sentido geral, seja especificamente em arte e crença*. E completa:

Assim, falando-se de uma cultura comum, falava-se primeiramente que a cultura era o modo de vida de um povo, bem como as contribuições essenciais e dispensáveis de pessoas talentosas e identificáveis, e utiliza-se a noção de elemento comum da cultura – sua comunidade – como uma maneira de criticar essa cultura dividida e fragmentada que efetivamente temos (WILLIAMS, 2014, p. 53).

Na sequência do texto, Williams faz um alerta fundamental para que não confundamos sua proposição de uma cultura em comum com uma cultura que assim possa ser denominada somente por abranger a todos. Ou seja, uma cultura de dominação hegemônica de uma classe pode ser entendida como comum na medida que ela é comum a todos. Mas essa não é a defesa do materialismo cultural. (WILLIAMS, 2014, p. 56).

Para o materialismo cultural, a condição mínima para que se possa falar em uma cultura em comum é o acesso aos meios de produção cultural pela classe trabalhadora. Ideia essa que podemos associar à defesa de Saviani da escola como uma instituição que deve transmitir aquilo que é sistematizado e acumulado historicamente pela humanidade para todos os seus membros. E buscando a proposição de Gramsci (apud SAVIANI, 2009, p. 14), a partir da qual “*todo ser humano é intelectual, mas nem todos exercem essa função na sociedade*”, podemos perceber claramente as possibilidades humanas.

Ainda em Saviani podemos encontrar um trecho onde debate saber popular *versus* erudito, que facilmente poderíamos atribuir a Raymond Williams sem que alguém percebesse, de tão próximo, observem:

Nem o Saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas. Então, a questão fundamental aqui parece ser a seguinte: como a população pode ter acesso às formas de saber sistematizado de modo que expressem de forma elaborada os seus interesses, os interesses populares? Chegaríamos assim a uma cultura popular elaborada, sistematizada. Isso aponta na direção da superação dessa dicotomia, porque se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele torna-se popular. A cultura popular, entendida como aquela cultura que o povo domina, pode ser cultura erudita, que passou a ser dominada pela população. A isso se liga a questão do *ponto de partida versus ponto de chegada* (SAVIANI. 2013. p. 69).

Defender o acesso a conhecimentos sistematizados, e indissociavelmente à cultura, é defender os interesses da classe trabalhadora, não que todos devamos ser intelectuais e no sentido estrito do termo e considerando a função primordial do intelectual perante a sociedade, mas que todos possamos escolher nossas funções, dentre as quais o trabalho intelectual faz parte. Nesse sentido a Educação Física enquanto área que se constituiu híbrida, a ponto de dificultar nossa definição do que é clássico na área, cumpre função importantíssima, que é a de dar relevância aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade mas sem serem separados na tradicional divisão entre popular/erudito.

Podemos perceber no próprio Coletivo de Autores (SOARES, et al, 2012.) quando publica sua primeira versão em 1992 que havia uma dificuldade de definição dos clássicos da área, vide a classificação do Objeto da Educação Física, a *Cultura Corporal*, como uma manifestação da linguagem.

Nesse sentido, advogo então que as manifestações da *Cultura Corporal* são os conhecimento Clássico da Educação Física, e que ela engloba diversas vertentes, sendo que cabe a nós delimitar o que é próprio da *Educação Escolar* ou não.

Se até aqui falamos dos conhecimentos que são específicos da Educação Física, uma segunda questão a ser debatida é a perda de especificidade durante o trato pedagógico. Lavoura e Martins, ao tratarem do problema do uso de linearidade no método Histórico-Crítico, dizem que se não nos atentarmos para nossa prática docente, fazendo-a de fato a luz dos pressupostos Histórico-Críticos e com clareza de nossas intenções, podemos acabar reproduzindo os nossos gostos e subjetividades, o que acaba esvaziando nossa atividade pedagógica. Vejam:

O resultado da formalização do método da pedagogia histórico-crítica se converte em um procedimento didatizado parcial, unilateral e imediato, em que a 'práxis' docente acaba se convertendo em uma atividade técnica empobrecida de manipulação de passos de ensino reduzidos às regras formais pseudo-objetivas, ou seja, regras com propenso caráter objetivo; mas que, no fundo, são estabelecidas ao gosto subjetivo do professor, que passa a delimitar por vontade própria o momento de reconhecer ou partir da prática social inicial dos alunos, problematizar, instrumentalizar, possibilitar a catarse e, por fim, permitir a eles a manifestação de uma nova prática social (final).

Assim, uma racionalidade técnica passa a substituir o método dialético, em que o imediato, o espontâneo e o linear acabam por fragmentar o que deveria ser um único e orgânico movimento, rico em mediações e contradições, tornado, agora, uma coleção de passos convertidos em procedimentos e técnicas de ensino. (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 6)

Vamos a um exemplo. Pensemos na unidade Jogos Populares, no conteúdo Queimada. Ao trabalhar o jogo de queimada, os mais diversos debates sociais podem surgir, as mais diversas problematizações e nortes podem ser dados, por exemplo, podemos pensar em reflexões sobre as guerras, afinal o jogo de queimada não é uma simulação disso? Ao promovermos os embates necessários para que nossos alunos reflitam sobre sua prática social o caminho didático escolhido e o direcionamento dado pelo professor será determinante.

Se o objetivo é, por exemplo, botar em pauta quais os interesses de uma guerra, quem são seus mandantes, quem são os soldados, qual recorte de classe, de cor, de sexo, entre outros dessas funções na guerra, é preciso muito tato por parte do professor para que esses debates, que têm suma importância para os alunos não suprimam o aprendizado do conteúdo que está sendo trabalhado, que é a queimada. Não se trata de uma preocupação meramente técnica, apesar de ser uma das dimensões de uma aula de Educação Física se preocupar em ensinar o técnico sobre determinado conteúdo. Ou seja, é preciso saber claramente quando nosso planejamento é uma atividade meio ou uma atividade fim, e não só isso, é preciso também saber como fazer isso, característica própria da didática, enquanto área que diz respeito as formas.

Em outras palavras, enquanto disciplina escolar, temos uma grande especificidade, nossas aulas são na quadra, campo, pátio etc. Nossos conteúdos sempre vivenciados, experienciados, sentidos, jogados, e perder isso de vista é um grande problema, pois passaríamos a ser apenas uma disciplina auxiliar no âmbito da escola, deixando claro que, perder de vista também as reflexões sobre essas práticas seria um problema grave para os objetivos Histórico-Críticos.

Lembremos da Psicomotricidade, se era um problema tentar pautar a Educação Física pela psicomotricidade e tornar-nos auxiliares das demais disciplinas, pois o trato psicomotor pretensamente promovia ganhos intelectuais, também é um problema que nos tornemos uma disciplina auxiliar, por exemplo, da história. Se tratarmos nossos conteúdos de maneira

historicizada e historicizante, mas somente como um meio pra atingir um debate além das especificidades próprias desse conteúdo.

Em suma, precisamos de maneiras de nos equilibrar nessa linha tênue da Educação Física, entre trabalhar de forma historicizada e crítica, mas sem perder de vista o ensino de seus próprios conteúdos e suas especificidades, mesmo sabendo que a noção de clássico na Educação Física se constitui de maneira muito mais ampla multifacetada que em outras áreas e/ou disciplinas.

5.2 ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICO-METODOLOGICOS

Como discutido acima, Gasparin (2012) e o Coletivo de Autores (SOARES et al, 2012) deram suas importantes contribuições para a questão didática da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação e na Educação Física, respectivamente. Estamos no momento histórico de apontar saídas e superações dialéticas à alguns possíveis problemas que essas duas tentativas trouxeram consigo, como apontaram os mais diversos estudiosos. Nesse sentido, empreendo nesse momento do texto minhas humildes elaborações no que tange a essa busca por caminhos de superação dialética por incorporação, apoiado, obviamente em estudos de pesquisadores mais experientes.

Segundo Lavoura e Martins (2017, p. 5), é preciso que enquanto educadores marxistas comprometidos com a Pedagogia Histórico-Crítica, nos atentemos para o fato de que a Ontologia não deve se separar da epistemologia, a título de esclarecimento, podemos entender (grosso modo) Ontologia como a história humana, natureza humana, e a própria história social, que é humana, e a Epistemologia como a dimensão das elaborações sobre a materialidade, que sejam, uma abstração o mais fiel possível da totalidade de elementos que compõe a concretude.

Dessa maneira, quando advogamos da não separação da Ontologia (O mundo Histórico-Social) da Epistemologia (O Conhecimento sobre esse mundo), estamos subsidiando por meio da transposição didática dos conhecimentos historicamente sistematizados e acumulados pela humanidade de maneira assimilável (Função precípua da Educação Escolar), a possibilidade de que nossos alunos possam ter acesso a essencialidade concreta das relações sociais burguesas, ou seja, aos conhecimentos que negam explicações imediatistas, fantasiosas e baseadas na aparência como pregam as perspectivas pós-modernas. Sobre isso, Lavoura e Martins, dizem:

Quanto mais o trabalho educativo escolar disponibilizar aos alunos conhecimentos que possibilitem a eles responder tais questões de maneira não

fantasiosa, não ilusória, não mistificada e não folclórica - ou seja, disponibilizar aos alunos instrumentos teóricos, por meio da mediação do conhecimento científico, artístico e filosófico, de forma tal que as respostas a essas perguntas cada vez mais tenham aproximação objetiva e concreta com o próprio real, o que exige um "método" adequado para tal -, mais nós estaremos contribuindo para a formação de uma concepção de mundo baseada não na aparência dos processos sociais e naturais da realidade, mas sim na sua essencialidade concreta.

A perspectiva materialista, histórica e dialética da atividade de ensino proposta pela pedagogia histórico-crítica não autoriza nenhum tipo de silenciamento sobre a realidade concreta ao não separar o conhecimento sobre o mundo (dimensão epistemológica) da existência efetiva deste próprio mundo (dimensão ontológica), vistas as relações entre os conteúdos escolares e a totalidade da atividade humana historicamente desenvolvida.

Sendo assim, a pedagogia histórico-crítica não segue o fluxo das correntes filosóficas e pedagógicas hegemônicas do período da decadência ideológica do pensamento moderno, tais como o positivismo, o neopositivismo, o pragmatismo, o conhecimento tácito, o construtivismo, o pós-modernismo, entre outras. O processo de transmissão-assimilação do saber por meio do trabalho educativo escolar não deve nem pode fragmentar a dimensão ontológica da dimensão epistemológica, separando ciência e visão de mundo¹⁷. (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 5)⁴²

É preciso dizer que, o fundamento para essas afirmações partem do próprio método marxiano, que nega a possibilidade de sua normalização e aplicação descolado de sua totalidade e visão de mundo, no texto supracitado os autores afirmam que:

Tal fato se torna evidente quando se compreende que Marx jamais reduziu suas análises à discussão epistemológica, interditando a impositação ontológica necessária à apreensão do real em pensamento. Não há em Marx um reducionismo epistemológico, por assim dizer, um epistemologismo, entificando a razão, desprezando a história e supondo que os problemas do real possuem raiz na maneira de se pensar sobre esse real, o que se coloca na contracorrente do pensamento moderno em sua fase de decadência ideológica, seja nos períodos de "miséria da razão" – expressão do racionalismo formal – ou em períodos de irracionalismo – expressos por teorias sedimentadas no subjetivismo⁷.

Dessa maneira, não é possível compreender o método em Marx independente do espírito de sua obra, visto não haver nesse autor um tratamento metodológico autônomo, no qual se formalizam e cristalizam regras e técnicas supostamente científicas, independente do objeto que se quer apreender. (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 5)⁴³

Assim, quando enveredamos por caminhos formalistas, sequenciais e lineares, em nossas atividades docentes, acabamos por negar o próprio método marxiano, e por conseguinte a Pedagogia Histórico-Crítica. Marxista que é, essa corrente se não materializada com profunda

⁴² A referência "17" da nota de Rodapé dos autores é: 17. Duarte N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. *Germinal* (Salvador). 2015; 7(1):8-25.

⁴³ A referência "7" da nota de rodapé dos autores é: 7. Coutinho CN. O estruturalismo e a miséria da razão. 2a ed. São Paulo: Expressão popular; 2010.

imersão dos professores em seus fundamentos, acaba por incorrer no que Lavoura e Martins chamam de Epistemologismo, que seria uma redução de todos os fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica a um método linear de aplicabilidade da mesma. (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 3)

Para uma educação que se configure como a mediação da prática social global (SAVIANI, 2012) e promotora de desenvolvimento por meio da aprendizagem (VYGOTSKY, 2001, p. 334) é fundamental que o professor enquanto agente transmissor do conhecimento sistematizado também não se limite a conhecer e transmitir os fenômenos pelas suas aparências, pelo contrário, é na essência concreta dos fenômenos histórico-sociais que devem se fundamentar as atividades docentes (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 7), para isso, duas questões que aqui já foram tratadas precisam ser reforçadas, a primeira diz respeito a atividade pedagógica que pressuponha a prática social como ponto de partida e de chegada (SAVIANI, 2012, p. 69-76), e a segunda é o entendimento da relação contraditória entre ensino x aprendizagem:

[...] depreendemos que ensino e aprendizagem são processos opostos interiores um ao outro e, operando por contradição, caracterizam-se por percursos lógico-metodológicos inversos. A saber: a aprendizagem ocorre da síntese para a síntese pela mediação da análise oportunizada pelas apropriações dos conhecimentos historicamente sistematizados, enquanto o ensino deve ocorrer a partir da síntese formulada por quem ensina, visando a superação da síntese, própria ao momento inicial de construção do conhecimento de quem aprende. A síntese como ponto de partida do ensino resulta, por sua vez, da objetivação das apropriações já realizadas pelo professor, apto a promover o desenvolvimento do pensamento pela mediação do ensino escolar. (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 8-9)

Na esteira desses debates, penso, assim como os autores supracitados, que a teoria da atividade de Leontiev se faz estofo imprescindível para o trabalho pedagógico Histórico-Crítico (2017, p. 7). Sobre isso, Newton Duarte (1992) em sua tese de doutoramento que posteriormente foi editada e como livro foi denominada: “*A Individualidade para si*”, a *Atividade Humana* ou *Atividade Vital Humana* em Marx, é o trabalho. Significa dizer, em outras palavras, que só nos tornamos humanos na medida em que agimos sobre a natureza, a mudamos, mas também somos mudados, isso embasa toda a História-Cultural e faz de nós Humanos. Ainda sobre essa reflexão, Newton Duarte entende a *Ação Humana*, baseado na leitura de Leontiev como uma unidade que compõe a *Atividade Humana*, mas que não necessariamente tem a coincidência entre o *objeto* sobre o qual agimos e o *motivo/objetivo* da *ação*.

Trata-se, portanto da decomposição, ou fragmentação da *Atividade* em várias *Ações*, para ilustrar tais questões Duarte (1992, p. 87) recorre ao exemplo do fogo e o da caça, no

primeiro, basicamente o ser humano acende o fogo para assar determinado alimento, o *objetivo* da *Atividade Humana* nesse caso, é se alimentar, mas as ações para que ela se realize, tal como acender o fogo não coincidem com o *objeto* nem com o seu *objetivo*, ou seja, o *objeto* da *ação* é o fogo, o *objetivo* é manter o mesmo aceso, mas nenhum dos dois coincidem com o motivo da *atividade*, que é se alimentar.

O segundo exemplo é o da caça em coletivo, onde um homem separado dos demais caçadores espanta o animal a ser caçado em direção ao seu grupo, ou seja, nesse caso, fica claro que a *ação* pode até se contrapor a *atividade*, afinal a última coisa que um caçador deveria fazer é espantar sua caça, não? Não se essa for uma *ação* que compõe junto a outras *ações* uma *atividade humana* dotada de alguma complexidade e elaboração. Podemos pensar na Educação Física, num exemplo esportivo: O jogador de Futebol que cabeceia a bola contra sua própria meta, a *atividade humana* jogar futebol tem como *objetivo* fazer gols no adversário, mas mesmo assim uma de suas *ações* mais comuns é cabecear a bola contra seu próprio gol a fim de que seu goleiro possa pegá-la com as mãos (De acordo com suas regras) e recomeçar o jogo de uma posição mais privilegiada.

Mais algumas categorias estão intrinsecamente relacionadas a *atividade humana* e demonstram necessidade de serem retomadas, que são: *Motivação/Objetivo*, *objeto*, e por fim *objetivação*. Em todo estudo de Duarte (1992) fica claro que a *atividade humana* sempre tem um motivo, um *objetivo*, além disso, possui também um *objeto* sobre o qual intervimos, e essa relação dialética gera o que podemos chamar de *objetivação*. Para Duarte (1992, p. 42), a *objetivação* é a síntese (consciente ou não) de toda a *atividade humana*, ou seja o *gênero humano* se *objetiva* a partir da *atividade humana* que sempre é histórica-social.

Dessa forma, creio que *Objeto* da Educação Física seja a *Atividade Humana*, uma atividade imaterial, produzida e consumida em seu próprio ato, como já discutido anteriormente, tal atividade a fim de delimitação pode ser nomeada como *Cultura Corporal*, baseado em Soares *et al* (2012), aquém das críticas terminológicas que já apresentei anteriormente.

Especificamente no que tange a pedagogia (enquanto campo teórico) a didática (forma de transmissão) e a educação (enquanto atividade humana), no caso aqui discutido o trabalho educativo na Educação Escolar, se configura também como uma *atividade humana imaterial*, podemos entender que a transposição didática do conhecimento científico para o conhecimento escolar só se dá como *atividade humana*, composta portanto de *ações humanas*.

Feito esse movimento de fundamentação do que se tem debatido sobre a atividade pedagógica Histórico-Crítica, creio que um debate, a título de contraponto, e portanto assumindo todos os riscos de fazê-lo, deva vir à tona.

Como vimos, é fato que a Pedagogia Histórico-Crítica reivindica a tradição materialista, portanto operar com linearidades a modo positivista não deve estar em pauta, por outro lado, no chão da escola algumas questões devem ser colocadas na prática docente de forma estruturada, aliás, quando se trata de pedagogia e didática, estamos falando de uma área que essencialmente se materializa nas formas, que não devem ser entendidas em si mesmas (SAVIANI, 2013, p. 122), no caso, formas de se transmitir de maneira assimilável os conhecimentos clássicos a todos. Retomando o raciocínio, trato especificamente dos momentos didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica. Se não se pode coloca-los todos em sequência linear (Lógica Formal) como já discutimos vastamente nos tópicos anteriores dessa dissertação, não se pode também fazê-los aleatoriamente, assim, seria possível pensarmos mesmo que de maneira provisória em uma “estruturação” dialética?

A lógica Dialética incorpora em si, tudo aquilo que ela critica, como sabemos Marx não propôs a negação por completo de algo que estava colocado, mas a sua superação, incorporando aquilo que historicamente foi elaborado e pode ser útil a libertação da classe trabalhadora. Nesse sentido Saviani (2012) elaborou em comparação a outros paradigmas educacionais quais deveriam ser os cinco momentos didáticos para a Pedagogia Histórico-Crítica, que são: *Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final*. Em paralelo a isso, posteriormente o Coletivo de Autores (Soares et al, 2012, p. 27), de forma mais indireta que Saviani, postula que três dimensões compõem a ação didática, são elas: *Diagnóstica, Judicativa e Teleológica*. Nesse movimento temos, por exemplo, determinadas leituras e interpretações⁴⁴ dos escritos do Coletivo de Autores (SOARES et al, 2012.) em que tais dimensões se desdobram em momentos assim como na proposta que se basearam de Saviani. Ou seja, entende-se que as três dimensões do Coletivo de Autores como a condensação dos cinco de Saviani, para melhor adequação aos desafios da prática docente na Educação

⁴⁴ É comum encontrar essas leituras em relatos de experiência de atividades docentes. Tenho, por exemplo, meu trabalho de conclusão de curso denominado: O Circo da Escola: Uma proposta Crítico-Superadora, que foi um relato de experiência do ensino de circo pautado por essa interpretação da Crítico-Superadora feita em 3 momentos: Diagnóstico, Judicativo e Teleológico. Trabalho que convertido em artigo foi apresentado na modalidade oral do GTT Escola do XIX CONBRACE e VI CONICE, posteriormente publicado na íntegra em seus anais, disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/7619/4025>

Física.⁴⁵ Mais que isso, pressupõe-se nas duas elaborações as contribuições de Marx sobre os três momentos do método dialético, que se manifesta partindo de uma *base material*, sendo *elaborado* e retornando a essa *base material* possivelmente mudando-a, o que configura o *trabalho*, ou *atividade vital humana*. Poderíamos descrever também esse movimento como síntese, análise e síntese.

Dessa forma, um desdobramento do Coletivo de Autores (SOARES et al, 2012, p. 27) é a afirmação de que toda prática pedagógica, ou em uma terminologia melhor, toda *atividade* pedagógica que se proponha crítica, deve conter inevitavelmente três elementos, que são: *diagnóstico*, o *judicativo* e o *teleológico*. Na esteira da interpretação que converte esses elementos em momentos didáticos, temos:

O momento *diagnóstico* que é para o professor o momento de apreender como seus alunos entendem determinado conhecimento (conteúdo) que será trabalhado no módulo da disciplina em vigor. E a partir do conhecimento da realidade social de seus alunos poder ajustar alguns direcionamentos que façam mais sentido aquele grupo social, ficando claro que prévio a isso já deve haver uma intencionalidade de debates e questões a serem trabalhadas com o conteúdo.

O momento *judicativo*, talvez seja o mais importante, é nele que a partir dos diagnósticos feitos pelo professor da prática social de seus alunos, serão propostos os confrontos histórico-sociais, sempre em situações que faça com que os alunos reflitam, sintam, percebam que existem as mais diversas contradições em nossa sociedade, tendo apresentadas essas contradições, que possam fazer juízos de valor sobre elas, juízos esse que sempre estarão diretamente ligados a sua prática social e obviamente à classe social ao qual pertencem.

Por fim aparece o momento *teleológico*, que é uma mistura da catarse com a prática social final, ou seja o momento onde o aluno vai voltar a sua prática social com novas apreensões, elaborações e possivelmente será capaz, se não de muda-la, ao menos de refletir sobre a mesma de forma mais concreta.

Percebam que nessa proposta que condensa os cinco momentos propostos por Saviani em três, há uma sequência de momentos, no que tange ao tempo, de certa forma ela parece linear, mas baseados no próprio Saviani, podemos pensar que há em suas proposições uma *prática social inicial* e uma *prática social final*, ou seja minimamente há um posicionamento temporal, e portanto sequencial esperado desses momentos.

⁴⁵ É preciso reforçar que o Coletivo de Autores não propõe isso explicitamente, como dito, trata-se de uma interpretação de parte dos professores que trabalham com a Pedagogia Histórico-Crítica e a Tendência Crítico-Superdora.

A reflexão que trago é a seguinte: se podemos nos apropriar daquilo que a sociedade burguesa produziu de mais elaborados dentro de seus limites históricos, por qual motivo a apropriação de elementos da lógica formal, mesmo que como prática precária e com limites a serem superados não é bem-vinda?

Se encaramos o trabalho pedagógico Histórico-Crítico como uma *atividade humana imaterial*, que pode e deve ser fragmentada em *ações* que, *se preciso*, baseiem-se numa sequência prévia, intencional, aquém de parecer uma linearidade formalista, ou seja, não necessariamente deve-se trabalhar de forma linear, mas há a possibilidade de se usar essas produções em nosso favor enquanto professores comprometidos com a Pedagogia Histórico-Crítica, e isso pode significar, fazê-las ou não, de forma sequencial previamente planejada dando a devida abertura a mudanças no decorrer de seu desenvolvimento. Porque não fazer assim?

Penso que essa reflexão se faz de extrema importância, por dois motivos, o primeiro é que na esteira dos debates colocados até aqui, como já visto, não se defende aleatório, mas sim, combate-se o puramente linear ou lógico formal, ou seja, quando a forma se sobrepõe aos conteúdos. E o segundo motivo é que diante de tantos anos embatendo sobre a necessidade de se superar modelos formalistas tenhamos acabado por negar tudo que provisoriamente temos a disposição de nossos professores sem propor um caminho a ser seguido, a não ser a alta erudição e acesso amplo aos debates teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, algo que soa com grande aprovação na Academia, mas que no dia-a-dia dos educadores Brasileiros não é tão viável e concreto, pelo menos em primeiro momento.

Por fim, penso que precisaremos, para obter avanços na materialização da Pedagogia Histórico-Crítica, mais que ações isoladas e camisas de força teóricas. Sistemas de ensino devem ser pautados por ela, professores devem durante sua formação, ou se suprimidos disso, em cursos de aperfeiçoamento ter acesso as suas proposições, para que só assim venhamos a caminhar num sentido de explorar as contradições da Escola Burguesa, tornando-a uma escola mais voltada aos interesses da classe trabalhadora, o que só se fará possível transmitindo de forma assimilável os conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela humanidade, em outras palavras, o desafio dado por Newton Duarte em 1992 ainda é real, é urgente que desenvolvamos estudos no sentido de contribuir com o que fazer da prática pedagógica, sem invalidar o que já vem sendo feito.

6 AVALIAÇÃO

Essa preocupação trata-se das mais importantes, e infelizmente mais negligenciadas muitas vezes. Avaliar, envolve muito mais que atribuir uma nota a determinado aluno no diário, aliás, de todos os processos que envolvem a avaliação, esse burocrático talvez seja o mais superficial e impreciso. Sem mencionar o corriqueiro fenômeno de pautar as aulas pelo instrumento avaliação, ou seja, não se avalia o processo pedagógico e a aprendizagem, mas se ensina para a avaliação, invertendo a lógica da escola, vide os vestibulares (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2014, p. 1315)

Avaliar, deve ser antes de tudo uma avaliação da totalidade da *atividade* pedagógica em um recorte de tempo, e também da apreensão dos alunos sobre o conhecimento trabalhado nas aulas. Mais que isso, nas aulas de Educação Física, para a Pedagogia Histórico-Crítica, a avaliação deve ser concreta, deve pensar na lógica do movimento dialético a prática social do aluno, de onde ele partiu, e onde ele chegou ao final de um processo didático, não como comparativo formalista de antes e depois, mas sim buscando o entendimento dos saltos qualitativos dados sobre a noção crítica de determinado conteúdo trabalhado, se houve ou não a mudança esperada na prática social do aluno diante do que foi desenvolvido em aulas, ou se ao menos há indícios de possível mudança.

Dito de outra forma, podemos inferir que existem duas vertentes principais que englobam a avaliação da Educação Escolar, a avaliação do próprio trabalho docente, e a avaliação do aprendizado do aluno, que se separam a título de análise, mas que possuem intrínseca relação dialética na materialidade.

Pautados pela intencionalidade da ação pedagógica do professor, no intuito de oferecer ao aluno os conhecimentos que ele não é capaz de adquirir sozinho (Clássicos/Sistematizados), já se deve ter estabelecidos alguns parâmetros/critérios, que permitirão uma avaliação mais precisa de todo o processo pedagógico. Magalhães e Marsiglia (2014, p. 1320-1321) baseadas nos estudos de Pasqualini (2010), apontam que para que a avaliação seja realizada da forma adequada, ao menos quatro elementos devem estar em voga: “O que”, “pra quem”, “pra que” e “como”.

Tendo esses quatro elementos presentes no planejamento das aulas, o professor terá mais condições de avaliar, com o uso das mais diversas ferramentas avaliativas⁴⁶, como essa, não só

⁴⁶ Textos, Apresentação Oral, Desenhos, Brincadeiras, Exames, Trabalhos em Grupo, Individuais, etc.

a aprendizagem de seus alunos, mas também a efetividade de suas práticas pedagógicas, que reflete diretamente no item anterior.

É preciso também que haja o mínimo de fundamentação psicológica, isto é, de como se dá o desenvolvimento humano, no caso da Pedagogia Histórico-Crítica essa fundamentação deve ser feita na Psicologia Histórico-Cultural, entender por exemplo, como se dá a questão da zona de desenvolvimento real e proximal (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2014, p. 1320). Considerar o que é adequado a cada ciclo de escolarização também se faz fundamental a prática pedagógica e seus instrumentos avaliativos.

Por fim, nós que advogamos a Pedagogia Histórico-Crítica devemos ter sempre de forma muito clara ante as nossas intenções que, seja quanto à nossa atuação, avaliação desta e da apreensão dos alunos dos conteúdos transmitidos, que tais processos se dão de forma dialética, espiralada, e saltos qualitativos devem acontecer com a intencionalidade do professor sendo elemento determinante de todo o processo. Qualquer instrumento ou prática avaliativa que se faça formalista, ou que negue a transmissão dos conteúdos, por um pretenso respeito a individualidade dos alunos, o que no limite acaba é por negar-lhes acesso as objetivações humanas mais elaboradas, deve ser afastada de nossa prática, caso reivindicemos a concepção Histórico-Crítica.

7 CONCLUSÃO

Como apresentado anteriormente existe ainda um hiato entre as produções teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica e a materialização da mesmas, ou seja, nas palavras de Duarte (1992) “O que fazer” da prática pedagógica. A ideia dessa pesquisa, surgiu justamente das minhas inquietudes e desafios no chão da escola, nos dois anos que atuei como professor, era um desafio constante, devido as minhas limitações materializar a pedagogia Histórico-Crítica, disposto a refletir sobre essas questões, e alertado por alguns autores como Newton Duarte e Efraim Maciel da urgência metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica, por exemplo, decidi empreender esforços no sentido de tentar contribuir com o avanço dessa questão. Ciente das minhas limitações na pesquisa científica, foi e é tarefa árdua a produção desse texto, mas espero que ao menos de longe algo do que foi trazido seja de utilidade a professores que na sua prática pedagogia também encontram as inquietudes e desafios que relatei a pouco.

Nesse sentido, acreditei que a condição básica para a estruturação desse texto, fosse, Fundamentar teoricamente a Pedagogia Histórico-Crítica, o que significa, retomar quais são suas bases, Filosóficas, Históricas, Políticas, Educacionais e Psicológicas, afim de que esse texto tratasse ao menos de forma mínima todas essas questões e pudesse dar um panorama geral desses temas a quem venha fazer a sua leitura, sejam os familiarizados com a Pedagogia Histórico-Crítica, aos quais minhas colocações ficam como convite cordial a discussão científica, ou aqueles que nunca leram os textos dessa corrente pedagógica, e que podem encontrar aqui boa parcela de seus fundamentos dado o recorte escolhido, feitos da melhor forma que que consegui exprimir.

Em seguida, remonto a história da Educação Física no Brasil, nas palavras de Lino Castellani Filho (1988) representou os mais diversos papeis no palco da história da área no Brasil. Tendo em conta os objetivos dessa dissertação, foi dada ênfase especial ao movimento renovador da Educação Física, e suas respectivas produções pedagógicas no Brasil.

Por fim, o objeto de todo esse texto: A discussão da didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, partindo da análise de duas das mais veiculadas obras didáticas dessa concepção, respectivamente, na Educação e na Educação Física, no que tange seus imprescindíveis avanços no campo, mas também apontando em minha acepção as críticas que lhes cabem para que avancemos, e dessa forma subsidiando o debate central desse texto, que são os caminhos metodológicos que acredito serem possíveis de ao menos provisoriamente responderem a

alguns de nossos desafios diários enquanto professores comprometidos com a libertação da classe trabalhadora com a imprescindível contribuição da Escola Pública.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. **Da educação física**. 1960.

_____, Editorial. **Revista Educação Physica** 3(5), 1936 p. 11.

BEZERRA, P. 2001. Prólogo. In: VYGOTSKY, L. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRACHT, V. **Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento?** In: SOUZA JÚNIOR, M. Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106

CANFIELD, J. T. A Ciência do Movimento Humano como área de Concentração de um programa de pós-graduação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 14(3): 146-148, 1993.

CARARO, L. G. **Por uma Educação Física Histórica e Crítica: Uma Possibilidade Metodológica**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR. 2008.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. 18 ed. São Paulo: Papirus, 1988.

_____, **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2ª ed. Revista. 4ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2012.

DARIDO, S.C. **Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades**. Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001

DUARTE, N. **A formação do indivíduo e Objetivação do Gênero Humano**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1992.

ESCOBAR, M. O. e TAFFAREL, C. N. Z. **A cultura corporal**. In HERMIDA, Jorge Fernando (org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: EDUFPB, 2009, p. 173-180.

FERREIRA, H.S. e SAMPAIO, J. J. C. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **EF Deportes, Revista Digital**, Buenos Aires - Año 18 - Nº 182 - Julio de 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.

FREITAS, L C. **A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito**. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich (org.). **A escola-comuna**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

GAYA, A. **As ciências do Esporte nos Países de Língua Portuguesa**. Porto: Universidade do Porto, 1994.

GRAMSCI, A. **Ordine Nuovo**. Torino: Einaudi, 1987.

JUSTO, S. M. **Cultura corporal e consciência de classe: o "coletivo" na construção de uma perspectiva marxista de Educação Física escolar**. 2012. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2012.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Artmed; UFMG, 1999.

LÊNIN, V. I. **Sobre a Educação**. vol. 1. Lisboa: Seara Nova, 1977 apud SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. 1. Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LÊNIN, V. I. **Obras escolhidas em seis tomos**. Lisboa-Moscou: Avante!-Progresso, 1989, t. 6. apud NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. Campinas: Autores Associados. 2011.

LENK, M. **Organização da educação física e desportos**. 2- ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

LIMA, H. L. A. Pensamento Epistemológico da Educação Física brasileira: Das controvérsias acerca do estatuto científico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 21(2/3): 95-102, 2000.

MACHADO, T. S. **Sobre o impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas identidades docentes**. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Departamento de Educação Física e Desportos. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2012.

MAGALHÃES, M. G. e MARSIGLIA, A.C.G. Reflexões sobre avaliação na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica. XII **Jornada Histedbr. X Seminário de Dezembro**. p. 1310-1324. Campinas, 2014. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2017/03/REFLEX%C3%95ES-SOBRE-AVALIA%C3%87%C3%83O-NA-PERSPECTIVA-DA-PEDAGOGIA-HIST%C3%93RICO-CRITICA-Marsiglia-e-Magalh%C3%A3es.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador. v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013.

_____, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de livre Docência. Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2011.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. Rio de Janeiro: Vitória, 1956.

NEIRA, M.G; LIMA, M. E; NUNES, M.L.F: **Educação Física e Culturas**: ensaio sobre a prática. São Paulo, FEUSP, 2012

NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. Campinas: Autores Associados. 2011.

QUEIRÓS, C. S. "**Filosofia e educação física**". Estudos e Conferências. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa e Propaganda, p. 61-73. Sem Data. Apud CASTELLANI FILHO,

LINO. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. 18 ed. São Paulo: Papyrus, 1988.

ROCHA JUNIOR, C. P.; SOARES, A.J.G.; Percepções e análises sobre o uso da história no Coletivo de Autores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2015. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.10.016>>. Acesso em: 26 out. 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. Autores Associados, 2007.

_____, D.; DUARTE, N. (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. 1. Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____, D. 2002. Apresentação. In: GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SERGIO, M. **Para uma Epistemologia da Motricidade Humana** - prolegômenos a uma nova ciência do homem. 2ª ed. Lisboa: Compendium, 1994

SERON, T. D. et al. Apropriação dos conceitos de Lev Semenovitch Vigotski no âmbito das pesquisas em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 75-91, abr./jun de 2011.

SOUZA JUNIOR, M. et al. Coletivo de Autores: A cultura corporal em questão. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011

SILVA, E. M. **A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física brasileira**. Dissertação de Mestrado. Brasília. 2013.

TANI, G. Cinesiologia, Educação Física e Esporte: Ordem emanente do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**. Ver, Rio de Janeiro. vol. 3, n. 2, dez, p. 09-49. 1993.

VYGOTSKY, L. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WILLIAMS, Raymond. **Recursos da Esperança**. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.